

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Департамент освіти Сумської обласної державної адміністрації  
Інститут педагогіки НАПН України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
*за участю*

Національний Еразмус+ офіс в Україні  
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського»  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка  
Київський університет імені Бориса Грінченка  
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
Шандунський педагогічний університет, КНР  
Музична школа «Петар Стоянович», м. Уб, Сербія  
Ліцей Rostand в Chantilly, Франція  
Державний вищий навчальний заклад ім. Вітелона в Легніце, Польща  
Universidad Autonoma de Queretaro Nuevo San Juan, Mexico  
Oekraïense School, Netherlands  
Unicaf University, Great Britain  
Інститут розвитку освіти імені Абдурахмана Джамі, Таджикистан  
Ташкентський державний педагогічний університет імені Нізамі, Узбекистан  
Національний університет Узбекистану, Узбекистан  
Каракалпакський державний університет імені Бердаха, Узбекистан  
Ташкентський інститут іригації та механізації сільського господарства, Узбекистан  
Ташкентська музична академія, Узбекистан  
Державна установа «Палац дітей і молоді «Солак» м. Мінська», Республіка Білорусь  
Державний заклад освіти «Середня школа № 180 м. Мінська», Республіка Білорусь



With the support of the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

## **ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН**

Матеріали VII Міжнародної  
науково-практичної конференції

20–21 квітня 2021 року

Суми  
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2021

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

I 66

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
(протокол № 11 від 26.04.2021 р.)*

**Редакційна колегія:**

**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**відповідальний редактор**);

**М. А. Бойченко** – доктор педагогічних наук, доцент;

**Т. М. Дегтяренко** – доктор педагогічних наук, професор;

**С. Б. Кузікова** – доктор психологічних наук, професор;

**Г. Ю. Ніколаї** – доктор педагогічних наук, професор

**О. І. Огієнко** – доктор педагогічних наук, професор;

**О. В. Гузенко** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**О. Г. Козлова** – кандидат педагогічних наук, професор;

**С. М. Кондратюк** – кандидат педагогічних наук, професор;

**Н. М. Павлушенко** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**А. О. Полянничко** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**І. А. Чистякова** – кандидат педагогічних наук, доцент

**Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін:** матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20–21 квітня 2021 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 304 с.

ISBN 978-966-698-307-0

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», що є складовою виконання проєкту програми Еразмус+ Жан Моне Модуль. У матеріалах конференції розглядаються стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в Україні, ЄС та світі; інновації у докторській підготовці молодих науковців: український, європейський та світовий досвід; організаційно-педагогічне забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти в Україні, ЄС та у світі; стратегії та інноваційні технології підготовки викладачів вищої школи.

Proceedings contain materials of the International scientific-practical conference “Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change”. The conference is held within the framework of Erasmus+ Jean Monnet Module project. Proceedings of the conference reveal strategies of innovative development of higher education in Ukraine, EU and the world; innovations in doctoral training in educational/pedagogical sciences: Ukrainian, European and world experience; organizational and pedagogical support of innovative development of higher pedagogical education in Ukraine, EU and in the world; strategies and innovative technologies of the training of high school teachers.

*The materials are published as part of the EU project which is funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.*

*Матеріали конференції подано в авторській редакції.*

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

# РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА СВІТІ

**S. Dieniezhnikov**

Sumy Makarenko State Pedagogical University

## **MODERN EDUCATION AND DIGITAL SOCIETY**

Fundamental changes in the modern educational system are due to the dynamic development of digital and information technologies, which are being intensively introduced into production, forming a new type of social structure - an information technology society. In this society, information and knowledge are transformed into the main strategic resource, a source of profit. They are increasingly expanding their sphere of influence as new generations of technological advances, digital technologies, a variety of highly efficient, multifunctional, flexible machines, robots, microelectronics, laser technologies, etc. are introduced into production. Thanks to globalization, Internet computer technologies have made digital innovations available in different parts of the world.

Currently, several transnational corporations produce more than half of the total world production of science-intensive products – space systems, electronics, robots, etc., which radically change the life of a person and society. The number of such transnational corporations will increase. The digital world is a parallel universe created from internet information. It is very similar to cyberspace, with the only difference that people can enter the digital world physically, instead of using a computer. Thanks to digital, Internet computer technologies, any person can instantly connect with another, located anywhere in the world, enter the planetary database of knowledge. Today, sound can be recorded digitally, and it will be cleaner and much more accurate to reflect and transmit the original, than mechanical and analog communication systems. Digitally captured photographs are many times better than photographs taken on light-sensitive film. Digital television and computer technology have many possibilities. They gave rise to a new society - an informational, new information and communication space associated with the Internet, a new virtual reality, which led to a qualitatively new state of our life, culture, spirituality, which are based on education. The study of educational problems in a digital society is an urgent problem of modern philosophy of education and pedagogical sciences.

The problems of the rapid informatization of society and its impact on education have been of interest to philosophers from around the world for several decades. Among them are J. Deleuze, M. McLuhan, F. Fukuyama and others.

Modern man lives in a rapidly changing information world, in which the acceleration of technological discoveries and their introduction into industry is gaining unprecedented momentum. Scientists predict by 2050 the creation of a superintelligence, which in many ways will surpass the best minds of mankind in all fields of knowledge. The apotheosis of modern science is the creation of a

Big Brain map of the human brain with an accuracy of 20 microns. The next step is the creation of brain chips, with the help of which it is planned to improve human cognitive skills. These forecasts in our time of globalization are quite realistic, since the created unique high-tech technical systems have crossed the conceivable horizons of scientific knowledge and national borders thanks to a single cyberspace or virtual reality. As an “interactive environment, created with the help of a computer, having graphic, acoustic, plastic and other properties, into which the user is immersed as a spectator or a creator”, virtual reality initially offered this type of interaction between a human and a computer with the predominant role of the former. However, today we see that this is not the case. Cyberspace often completely absorbs a person, making him its hostage. We note with concern the growth of loneliness as a satellite of scientific and technological progress and technogenic civilization. This situation will only get worse in the future, since the development of information and computer technology is boundless, digital technologies have penetrated deeply into human life. In science, in recent years, more and more people are talking about the post-digital phenomenon, which is observed in a whole range of disciplines, including art, music, architecture, humanities and social sciences. Under these conditions, it is necessary to humanize technology to the maximum extent, so that not man obeys technology, but technology obeys man. Education has a priority role in resolving the contradictions between the newly emerging civilization and the lagging conservative culture.

It is no coincidence that modern society is called the knowledge and information society. Knowledge is not only a constitutive feature of the modern economy, but also becomes the organizing principle of the whole society, it is appropriate to call this form of life “the knowledge society”. This means, first of all, that on the basis of knowledge we equip our whole life. Education today acts as the highest socio-cultural value, an economic resource, a factor of production directly related to the strategic objectives of the state and presupposing not only the improvement of its present state, but also development aimed at the future. An essential feature of education is its continuity, because education and upbringing accompany a person throughout his life, permanently transforming, being modified into various ways, forms, types. Its main goals are self-improvement, self-development of a person, the disclosure of his talents, abilities, their implementation in the process of spiritual and practical activity. In this respect, the main principle of young people should be work: “not work follows a person, but a person follows work” (Fukuyama, 2013, c. 35).

After World War II, theorists from various disciplines analyzed and described deeply rooted and structurally transformative trends in Western capitalism and society, speaking of the fundamental transition from industrial to post-industrial economics. This economy focuses on the production and consumption of knowledge and symbolic goods. Most academics, while disagreeing about the social impact of this transition, recognize that economic and technological change is epoch-making. They entail massive and continuous

automation of labor, technologization of all human processes, including access, dissemination and transfer of knowledge. The result is the notion of MOOP – a massive open online course as the most visible initiative in the open education movement.

The most important problem of education is the preservation of the integrity of a person, his spiritual and moral essence. Modern pedagogy strives to build its concepts based on technological changes in the cultural environment. As a consequence, there is a growing body of research literature on the transformative power of technology in education. Promises that digital education will revolutionize teaching and learning, for example, through the widespread availability of digital learning resources or a radical restructuring of the virtual learning experience, often go uncommented on the social, ethical and epistemological issues that arise at the heart of such changes. Fears of a “future shock”, Toffler’s theory of disorientation and alienation due to excessive social and technological change (Toffler, 1970), the ideas of the Kaplan about the obsolescence of human intellectual work (Kaplan, 1973) and other harbingers of the anthropological crisis, however, did not reduce our interest in technological progress, including in education

The development and growth of computer analytics, the application of complex metrics designed for the use of “data” in the educational environment, raises important moral questions about the nature of what is measurable in education. Teachers, schools and even entire countries are increasingly censured on the basis of indicators, exacerbating the trend towards detailed measurement of learning experience.

As you can see, today we are witnessing an unprecedented growth of technical knowledge, information in all spheres of society’s life, and our national wealth depends on how we use them. At the same time, industrialization must become more innovative, taking full advantage of the new technological order 4.0. It is necessary to develop and test new tools aimed at modernizing and digitalizing our enterprises with a focus on exporting products. They should primarily stimulate technology transfer.

In a digital society, the leading role is played by cybernetic, electronic computing devices, computer technologies, in connection with which the role of information and communication is increasing (the media, which form, control public opinion). Science and technology, using the latest advances in technical progress, high-tech industry, nanotechnology, contribute to the creation of space technology, genetic engineering, computer and laser technology, nuclear energy, etc. To maintain high rates of transformation of science and technology, it is necessary to harmonize educational the system of society, which requires significant modernization, involving, first of all, changing the content and essence of education. It is necessary that the program includes the student’s reflection, his understanding of all the processes taking place, taking responsibility for possible consequences so that innovativeness does not prevent environmental and fundamental education (Lewin, 2016, c. 238).

In the conditions of the globalizing world, poly-cultural linguistic education is also acquiring special relevance, since language is a tool that promotes mutual understanding and interaction between different cultures.

The digitalization of society is a kind of civilizational trend in the modern development of society. It helps to strengthen the role of technical, information sciences, while not at the expense of the humanitarian. Particular attention should be paid to qualitative changes in the education system, in particular, modernization processes in higher education. These changes, of course, are based on globalization, integrative processes, communicative orientation and require a revision of attitudes, value orientations of the past. As you know, the content of education reflects the state of society, the transition from one state to another. In the new age of Internet technologies, education should become the main driving force of social development, the foundation of culture.

#### REFERENCES:

- Fukuyama, F. (2013). The “End of History” 20Year Later. *New perspectives quarterly*, 30 (4), 31-39.
- Kaplan, A. (1973). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. Transaction Publishers.
- Lewin, D., Lundie, D. (2016). Philosophies of Digital Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 35 (3), 235-240.
- Toffler, A. (1970). *Future Shock*. Bantam Books.

**Л. Загоруйко**

Національний авіаційний університет

**А. Красуля**

Сумський державний університет

## ВІРТУАЛЬНІ ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Пандемія COVID-19 не лише спричинила низку викликів у викладанні, навчанні та проведенні наукових досліджень, але й негативно позначилася на багатьох заходах з інтернаціоналізації ЗВО, зокрема знизився рівень міжнародної академічної мобільності студентів та науковців. Однією з реакцій університетської спільноти стала активізація віртуальної академічної активності, реалізація якої передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для організації транскордонного співробітництва, що, в свою чергу, сприяє міжкультурному взаєморозумінню та обміну знаннями (IESALC, 2021).

У межах віртуальної мобільності освітні технології розглядаються як найважливіший інструмент, оскільки їх впровадження передбачає швидке поширення та вільний доступ до навчального матеріалу; чітке окреслення простору та визначення часу для проведення занять, що забезпечує чітку координацію процесу навчання / викладання на міжнародному рівні; організацію синхронної онлайн комунікації та асинхронної транскордонної академічної співпраці (Caruana, 2004).

Співробітництво двох закладів вищої освіти у рамках віртуальної мобільності передбачає створення спільної навчальної програми, організаційно-методичний супровід студентів під час навчання, застосування освітніх технологій для створення віртуального навчального середовища, перезарахування результатів навчання здобувачів освіти у межах обраної дисципліни (Табл. 1).

*Таблиця 1.*

Приклади інструментів ІКТ для підтримки віртуального середовища навчання та комунікації (Boaretto & Volungevičienė, 2013).

Синхронні (усні)	Синхронні (письмові)	Асинхронні (усні)	Асинхронні (письмові)
Відеоконференція Аудіо зв'язок	Чат Повідомлення Соціальні медіа	Відео- та аудіо матеріали	Блог Вікі Дискусійні форуми Е-портфоліо Соціальні медіа Електронна пошта

Пандемія COVID-19 та закриття кордонів між країнами змусили університети значною мірою переосмислити тактичні підходи до реалізації стратегії інтернаціоналізації ЗВО та підсилити організаційно-технічні засади використання ІКТ задля підтримки та забезпечення основних навчальних, наукових та адміністративних функцій освітнього закладу (Красуля & Швіндіна, 2020). Прикладами цих змін можуть бути такі складові, як:

- електронні бібліотеки (електронні журнали, книги, онлайн бібліографічні бази даних, онлайн довідка);
- інтеграція систем цифрових баз даних, що містять записи про співробітників, студентів, курси тощо;
- портали структурних підрозділів як основні канали доступу до цифрових ресурсів;
- електронна пошта як один із основних шляхів внутрішньої та зовнішньої комунікацій;
- єдиний або скорочений вхід в аутентифікаційні системи (електронна пошта, бібліотека тощо);
- віртуальна приватна мережа або інший безпечний доступ за межами кампуса до цифрових ресурсів;
- веб-сайти як домінуючий канал надання внутрішньої та зовнішньої інформації про навчання.

Таким чином, інтернаціоналізація освітньої діяльності в умовах переходу на змішану або дистанційну форму навчання передбачає запровадження організаційних механізмів, необхідних для створення та підтримки віртуального середовища навчання студентів. За результатами моніторингу університети розвивають можливості використання ІКТ для

реалізації віртуальної академічної мобільності нерівномірно (PLS Ramboll, 2004). Швидкість прогресу у будь-якому окремо взятому університеті залежить від багатьох чинників на регіональному та національному рівнях, а отже, і від конкретного вивчення цих чинників університетською адміністрацією, що визначає ЗВО як такий, що в змозі забезпечити організаційно-методичний супровід віртуальної мобільності. Крім того, ЗВО-партнери повинні сприяти формуванню цифрової компетентності студентів для успішної реалізації програм віртуальної мобільності (Haywood et al, 2006).

### Література

- Boaretto, A. & Volungevičienė, A. (2013). *Student guide on virtual mobility*. Retrieved from: [https://teacamp.vdu.lt/pluginfile.php/3549/mod\\_resource/content/0/studentsGuideA5\\_v06\\_FINAL.pdf](https://teacamp.vdu.lt/pluginfile.php/3549/mod_resource/content/0/studentsGuideA5_v06_FINAL.pdf)
- Caruana, V. (2004) *International Mission Impossible? ICT and Alternative Approaches to Internationalising the Curriculum*. In Goodyear, P., Jones, C., Hodgson, V., Steeples, C., Banks, S., Lally, V. & McConnell, D. (eds.) *Networked Learning Conference, 2004*. Lancaster University, England, UK.
- Haywood, J., Haywood, D., Joyce, A. et al. (2006) *Student mobility in a digital world: final report of the victorious project*. University of Edinburgh. Retrieved from: <http://www.coimbra-group.eu/wp-content/uploads/VIC-Final-Report-print-version.pdf>
- IESALC (2021). *About virtual student mobility in higher education*. Retrieved from: <https://www.iesalc.unesco.org/en/2021/01/20/about-virtual-student-mobility-in-higher-education/>
- PLS Ramboll (2004). *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities*. Retrieved from: [http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual\\_models.pdf](http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf)
- Красуля А., Швіндіна Г. (2020). *Міжнародне колаборативне онлайн навчання: нова парадигма вищої освіти*. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції. К. : НАУ, 170–173.

**С. Кравченко**

Інститут педагогіки НАПН України

## ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТРЕНДИ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Поєднання традиційного й інноваційного – сьогодні головний тренд в освіті. Для сучасного українського суспільства надважливим завданням є вироблення перспективних орієнтирів розвитку й ефективних практик упровадження освітніх інновацій, реформування освітньої системи, трансформації її в ефективну модель освіти, яка б відповідала міжнародним стандартам.

Термін «інновація» увійшов до наукового вжитку в 1940-х рр., закріпивши одну з найважливіших рис науково-технічної революції в суспільстві. Спершу його використовували німецькі й австрійські науковці при аналізі соціально-економічних і технологічних процесів. Згодом вживання цього терміна актуалізувалося і в педагогіці, зокрема на позначення нововведень в системі освіти, що обумовило виникнення



спеціальної галузі методологічного знання – освітньої інноватики. Зауважимо, що Закон України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.) регламентує термін «інновація» як новостворені або вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери.

Зазвичай під інновацією мають на увазі відкриття або ідеї новаційного характеру, нові технології, новітні методики навчання тощо. Це певне нововведення, що не набуло широкого застосування в суспільній діяльності але, разом із тим, забезпечує розвиток і вдосконалення певного процесу. Це також здатність індивідуума до нового мислення, до переосмислення й удосконалення існуючого. Саме в такому сенсі інноваційність нині сприймається як сучасна характеристика індивідуума та суспільства загалом.

Загальноприйнятим є концепт, що «інноваційна освітня діяльність» – це діяльність, спрямована на розроблення та використання у сфері освіти результатів наукових досліджень і розробок.

З-поміж складників освітньої інноватики виокремлюють теорію створення інновацій у системі освіти, методологію оцінювання й інтерпретації нового в педагогіці, технологію та досвід практичного застосування освітніх інновацій.

Підкреслимо, що освітня інновація, базуючись на передових світових трендах, повинна відповідати пріоритетам національної освітньої політики. Це сприятиме ефективному реформуванню освітньої системи та її інтеграції у світовий освітній простір.

Цілковито погоджуємося з думкою провідного філософа сучасності В. Г. Кременя, що «лише інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю».

Нині спостерігаємо активне формування таких інноваційних освітніх трендів:

1) мобільне навчання (Mobile Learning). Прогнозується, що найближчим часом мобільне навчання стане галузевим стандартом і кожен здобувач освіти матиме доступ до освітнього інтерактивного мобільного додатку;

2) мікронавчання (Microlearning). Передбачає навчання типу «віч-на-віч», яке буде відкрите в он-лайн доступі для широкого загалу;

3) інклюзивне картування (Inclusive Mapping). У найближчій перспективі здобувачі освіти за допомогою геопросторових технологій і картування зможуть скласти цифрову карту своїх знань, якою будуть обмінюватися та вивчати карти інших, не виходячи з дому чи офісу. Це сприятиме доступу до освіти для всіх, незалежно від наявності особливих освітніх потреб;

4) більше інтерактивного відео (More Interactive Video). Нині спостерігається перехід від статичних презентацій до інтерактивних, що значно покращить взаємодію між доповідачем і слухачем. Це сприятиме розробленню та представленню у віртуальному просторі інтерактивних навчальних програм і відео-уроків;

5) розширена реальність (Augmented Reality). За допомогою інтерактивних технологій здобувач освіти ідентифікуватиметься з певною дійовою особою віртуального середовища (рухи тіла, розпізнавання голосу тощо). Це дозволить розширити інтерактивні можливості та персоналізувати навчання;

б) мобільні програми (Mobile Apps). Щоб посилити персоналізацію навчання, передбачається збільшення кількості освітніх мобільних додатків, що сприятиме наближенню освітнього контенту до здобувачів освіти та дозволить учителям організовувати цікаві та динамічні он-лайн заняття.

Утім упровадження інноваційних освітніх трендів на національному рівні потребує узгоджених дій усіх стейкхолдерів освіти, а також адаптації шкіл під час технологізації освітнього процесу, переконфігурації навчального простору.

Узагальнюючи, зауважимо, що нині в освітніх системах усіх без винятку країн спостерігаємо прискорення трансформації освіти в руслі її технологізації. Це потребує належного технічного й інформаційного супроводу, зокрема розроблення й упровадження національної ІТ-стратегії, забезпечення рівного доступу до електронних навчальних ресурсів, формування цифрової компетентності у здобувачів освіти та педагогічних працівників тощо.

**О. Кривцова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **НАВЧАЛЬНА АНАЛІТИКА ЯК ФАКТОР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗВО**

Діджиталізація процесів, що протікають у галузі вищої освіти України та популяризація дистанційного навчання зумовлюють постійне накопичення даних, а завдяки інноваційним методам їх аналізу перед стейкхолдерами відкриваються необмежені можливості для отримання корисних інсайтів по вдосконаленню освітнього процесу в ЗВО та підвищенню якості вищої освіти. Навчальна аналітика (learning analytics) є досить молодою областю досліджень, що виникла на стику таких дисциплін, як бізнес-аналіз, машинне навчання, штучний інтелект, статистика, веб-аналітика.

Проблемою розробки нових методів досліджень та способів застосування навчальної аналітики в підвищенні якості вищої освіти займаються такі зарубіжні вчені, як Р. Бейкер (R. Baker), С. Ромеро

(С. Romero), Дж. Сіменс (G. Siemens), М. Стюарт (M. Stewart) та інші. Нові дослідження з навчальної аналітики публікуються в матеріалах щорічної конференції Learning Analytics And Knowledge, заснованої в 2011 році.

Незважаючи на те, що тема навчальної аналітики стає більш затребуваною з кожним роком, а іноземні вчені працюють над розробкою нових способів її застосування для поліпшення навчального процесу, серед вітчизняних дослідників відзначається істотний недолік в освітленні проблеми впровадження та використання навчальної аналітики.

Метою дослідження є визначення сутності поняття «навчальна аналітика», узагальнення основних задач навчальної аналітики, дослідження потенційних можливостей її застосування в ЗВО України для підвищення якості освіти.

В роботах зарубіжних вчених поняття «навчальна аналітика» (learning analytics) визначається як: *«вимір, збір, аналіз і звіт даних про учнів (студентів), їх навчальний досвід та навчальні програми для кращого розуміння та оптимізації навчального процесу в закладі освіти»*.

До передумов появи навчальної аналітики відносять широке поширення цифрових технологій, які, в свою чергу, створюють величезну кількість даних. Кожен раз, коли людина використовує цифрові технології, вона залишає так званий «цифровий слід» після своєї активності. В останні роки стало можливим не тільки збирати, та ще й аналізувати, класифікувати, категоризувати ці дані й отримувати з них певні висновки.

На сьогоднішній день, більшість великих світових компаній збирають дані (big data) про своїх покупців з метою оптимізації маркетингових кампаній, підвищення продажів, поліпшення якості продуктів тощо. У сфері вищої освіти, до появи великих баз даних і застосування цифрових технологій в навчанні, викладачам та адміністрації ЗВО доводилося покладатися на результати тестів і завдань для відстеження академічної успішності студентів.

З поширенням великих баз даних у всіх індустріях з'явилися можливості для поліпшення навчального досвіду студентів, кращого розуміння поведінки учнів на підставі їх цифрової активності, знаходження взаємозв'язків між успіхом і провалом в академічній сфері.

В контексті організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти за допомогою систем управління навчанням (learning management system, LMS) навчальна аналітика використовується наступним чином: системи управління навчанням (Moodle та інші) збирають велику кількість інформації про користувачів; кожна взаємодія студентів з навчальними модулями, завданнями, форумами тощо фіксується та зберігається в системі; ці дані можна зібрати, відфільтрувати й прив'язати до певних метрик. Наприклад, до активності, завершення курсів. Якщо при обробці даних виявлені певні закономірності, викладачі можуть використовувати цю інформацію для зміни онлайн-курсів таким чином, щоб забезпечити їх успішне проходження й завершення студентами (Baker, 2013).

Дослідники визначають чотири рівні навчальної аналітики:

- **Описова аналітика (Descriptive analytics)** – являє собою початковий рівень аналітики. Сюди відносять побудову дашбордів (панелей індикаторів), складання звітів про події в минулому;

- **Діагностична аналітика (Diagnostic analytics)** – це наступний рівень, заснований не тільки на спостереженнях і відповіді на питання «що сталося?», а ще й пошуку відповідей на питання «чому саме це сталося?»;

- **Передбачувальна аналітика (Predictive analytics)** – дозволяє передбачити результати рішень, протестувати їх на успіх, визначити слабкі сторони. Передбачувальна аналітика включає в себе такі технології, як алгоритми, машинне навчання, штучний інтелект;

- **Прескриптивна (рекомендаційна) аналітика (Prescriptive analytics)** – вищий рівень аналітики, що заснована на прогнозуванні результатів прийнятих рішень, передбаченні їх ефективності (Siemens, 2011, р. 4-8).

На думку сучасних вчених, за допомогою застосування технік навчальної аналітики в закладах вищої освіти, можливо домогтися наступних результатів:

- **прогнозування успішності студентів.** Навчальна аналітика дозволяє визначити не тільки рівень академічної успішності на сьогоднішній день, але й передбачити результати навчання студента в майбутньому;
- **поліпшення навчального досвіду.** Якщо дані показують, що у студентів виникають труднощі на певних етапах проходження курсу, викладачі можуть вжити заходів для адаптації навчального матеріалу до потреб студентів, додати додаткові джерела по досліджуваному предмету;
- **поліпшення структури дистанційних курсів.** Аналітика допомагає викладачам в розробці більш ефективних онлайн-курсів для майбутніх студентів на підставі отриманих даних;
- **підвищення якості освітніх програм.** Глибоке розуміння особливостей взаємодії студентів з контентом онлайн-курсів і того, як студенти засвоюють інформацію під час навчання допомагає вивести якість освітніх програм на новий рівень. Наприклад, якщо в результаті аналізу визначається, що певні частини навчального курсу не допомагають студентам досягти їх навчальних цілей, викладачі можуть сфокусувати увагу на поліпшенні слабких сторін цього курсу;
- **визначення студентів в групі ризику.** Якщо дані аналітики показують, що деякі студенти мають труднощі під час проходження дистанційних курсів, викладачі зможуть вчасно визначити таких студентів і вчасно допомогти їм з виконанням навчальних програм. Це знижує кількість відрахованих студентів в кінці семестру й позитивно позначається і на якості освіти, і на іміджі навчального закладу;
- **забезпечення адміністрації ЗВО цінними даними.** Навчальна аналітика дає можливість адміністрації отримати інформацію про

найцікавіші курси для студентів, в яких курсах студенти відчують більше труднощів, що впливає на прийняття рішень в сфері покращення якості освіти (Burns, 2014).

Навчальна аналітика забезпечує педагогів та адміністрацію ЗВО важливою інформацією, яка допоможе в розробці більш ефективних навчальних програм в контексті дистанційного навчання, спрямованих на підвищення ефективності всього навчального процесу. З огляду на низький рівень вивчення області навчальної аналітики у вітчизняній науці потрібне проведення додаткових досліджень з метою адаптації методів навчальної аналітики та способів реалізації програм її застосування в ЗВО України.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Baker, Ryan S. J. D. (2013). Learning, Schooling, and Data Analytics, in Murphy, M et al. (2013). Handbook on Innovations in Learning, Center on Innovations in Learning. URL: <http://www.centeril.org/handbook/>
- Burns, A. (2014). Blended Learning Analytics and Higher Education Sustainability. URL: <https://www.higheredjobs.com/articles/articleDisplay.cfm?ID=564>
- Siemens, G. (2011). *Learning Analytics and Knowledge*. Alberta, Canada.

**С. Курбатов**

Київський національний економічний  
університет ім. Вадима Гетьмана

## УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РЕЙТИНГИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток вищої освіти та значне збільшення кількості університетів та інших її закладів – це процес, який впродовж останніх десятиліть ХХ сторіччя охопив більшість країн світу та отримав назву масифікації. Так, за даними Державної служби статистики України, кількість вітчизняних університетів, академій та інститутів зросла із 149 у 1990-1990 роках до 353 у 2008-2009 роках. У 2019-2020 році їх кількість зменшилася до 281<sup>1</sup>. Крім того, значно зросла кількість освітніх програм, за якими проводиться підготовка здобувачів вищої освіти, запиту ринку праці на підготовку фахівців певного спрямування та багато інших факторів. Також відкрився та, як у випадку Польщі, став надзвичайно популярним та досить доступним, ринок вищої освіти іноземних країн. Всі ці моменти сприяли зростанню потреби у створенні відносно прозорого, зрозумілого та доступного механізму порівняння як університетів, так і окремих напрямків підготовки.

Як афористично висловився Philip Altbach: «Якби рейтингів не існувало, хтось, рано чи пізно, вигдав би їх. Адже поява рейтингів – це закономірний результат масового характеру вищої освіти, та комерціалізації і конкуренції університетів в усьому світі. Потенційні споживачі освітніх послуг (абітурієнти та їх сім'ї) бажають знати, яку з чисельних опцій на ринку вищої освіти обрати» (Altbach, 2). Тобто, за умов

<sup>1</sup> Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>

різноманітних форм та напрямків університетської діяльності, бурхливого розвитку рекламних та піар технологій, боротьбою за абітурієнта в умовах демографічної кризи та жорсткою конкуренцією між закладами вищої освіти саме університетські рейтинги надають абітурієнтам та їх батькам, потенційним роботодавцям, а також управлінцям та аналітикам у галузі вищої освіти необхідну інформацію для оцінки та порівняння показників діяльності університету, а також якості конкретних освітніх програм.

Мета дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати провідні міжнародні університетські рейтинги та їх вплив на трансформаційні процеси у вищій освіті.

Проблеми, пов'язані з процесами вдосконалення теорії та методології університетських рейтингів та їх впливом національні та глобальну системи вищої освіти, а також на трансформаційні процеси на рівні окремого університету є предметом активного обговорення як у англійській, так і у вітчизняній академічній літературі. Серед найновіших публікацій, які з'явилися у 2020 році, варто відмітити статтю Michelle Stack "Academic stars and university rankings in higher education: impacts on policy and practice" (Stack, 2020), а також Tero Erkkilä та Ossi Piironen "Trapped in university rankings: bridging global competitiveness and local innovation" (Erkkilä, Piironen, 2020). Серед вітчизняних публікацій хотілося б звернути увагу на нашу з Марією Рогожою статтю «Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти) Ч. П. (Курбатов, Рогожа, 2020). Детальний огляд бібліографії, присвяченої проблемі розробки та вдосконалення університетських рейтингів, я робив в одній із попередніх статей (Курбатов, 2018).

Перший із авторитетних міжнародних університетських рейтингів – Academic Ranking of World Universities або Шанхайський рейтинг<sup>2</sup> – з'явився у 2003 році. Цей рейтинг використовує виключно об'єктивні дані, які, до того ж, знаходяться у відкритому доступі. Рейтинг сфокусований на науково-дослідницькій діяльності університету на глобальному рівні. Особливо вагомими індикаторами є кількість лауреатів Нобелівської премії, а також найвищої математичної нагороди – медалі Філдса – серед випускників та співробітників університету<sup>3</sup>. Українські університети у цьому, орієнтованому на найкращі дослідницькі університети світу рейтингу відсутні, а перша десятка за останньою версією виглядала наступним чином:

---

<sup>2</sup> Academic Ranking of World Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/>

<sup>3</sup> ARWU. Methodology. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html>

Таблиця 1

Кращі світові університети за версією Шанхайського рейтингу  
в 2020 році<sup>4</sup>

№	Університет	Країна	Бал
1	Harvard University	США	100
2	Stanford University	США	74,2
3	University of Cambridge	Велика Британія	70,6
4	Massachusetts Institute of Technology	США	69,6
5	University of California, Berkeley	США	65,8
6	Princeton University	США	61,1
7	Columbia University	США	58,6
8	California Institute of Technology	США	57,7
9	University of Oxford	Велика Британія	57,2
10	University of Chicago	США	54,6

Не зазнає суттєвих змін і методологія іншого авторитетного міжнародного університетського рейтингу, який виходить, починаючи із 2004 року – QS World University Rankings<sup>5</sup>. Але методологічні підходи до розробки цього рейтингу суттєво відрізняються від Шанхайського рейтингу, адже 50% ваги рейтингу QS складають суб'єктивні дані – результати глобального опитування експертів у галузі вищої освіти та роботодавців. Серед тисячі кращих світових університетів, за останньою версією рейтингу, маємо 6 вітчизняних закладів вищої освіти – Харківський національний університет імені Василя Каразіна (477 місце), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (місце у десятці 601-650), Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (місце серед п'ятдесяти 651-700), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та Сумський державний університет (місце серед п'ятдесяти 701-750), а також Національний університет «Львівська політехніка» (місце серед п'ятдесяти 801-1000)<sup>6</sup>. Десятка ж кращих світових університетів за версією рейтингу QS в 2021 році виглядає наступним чином:

Таблиця 2

Кращі світові університети за версією рейтингу QS  
в 2021 році<sup>7</sup>

№	Університет	Країна	Бал
1	Massachusetts Institute of Technology	США	100

<sup>4</sup> ARWU 2020. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>

<sup>5</sup> QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

<sup>6</sup> QS World University Rankings. 2021. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

<sup>7</sup> QS World University Rankings. 2021. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

2	Stanford University	США	98,4
3	Harvard University	США	97,9
4	California Institute of Technology	США	97
5	University of Oxford	Велика Британія	96,7
6	ETH- Zurich - Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Швейцарія	95
7	University of Cambridge	Велика Британія	94,3
8	Imperial College London	Велика Британія	93,6
9	University of Chicago	США	93,1
10	University College London UCL	Велика Британія	92,9

Третім авторитетним міжнародним університетським рейтингом більшість експертів вважає THE World University Rankings або рейтинг THE<sup>8</sup>. На відміну від двох попередніх рейтингів, його укладачі не бояться змінювати індикатори, на основі яких розраховується рейтинг, та їх вагове наповнення. Цей рейтинг оцінює такі напрямки університетської діяльності, як навчання, дослідження, індекси цитування співробітників, рівень інтернаціоналізації, прибуток від співпраці з промисловістю, поєднуючи при цьому об'єктивні і суб'єктивні дані<sup>9</sup>. Серед тисячі кращих світових університетів знаходимо три українські: Національний університет «Львівська політехніка» та Сумський державний університет (місце 501-600) та Харківський національний університет радіоелектроніки (місце 801-1000). А перша десятка кращих університетів за останньою версією рейтингу THE є наступною:

Таблиця 3

Кращі світові університети за версією рейтингу THE  
в 2021 році<sup>10</sup>

№	Університет	Країна	Бал
1	University of Oxford	Велика Британія	95,6
2	Stanford University	США	94,9
3	Harvard University	США	94,8
4	California Institute of Technology	США	94,5
5	Massachusetts Institute of Technology	США	94,4
6	University of Cambridge	Велика Британія	94
7	University of California, Berkeley	США	92,2
8	Yale University	США	91,6
9	Princeton University	США	91,5
10	University of Chicago	США	90,3

<sup>8</sup> THE World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

<sup>9</sup> THE World University Rankings 2021: methodology. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

<sup>10</sup> THE World University Rankings 2021. URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)



Отже, впродовж відносно невеликого часу існування, міжнародні університетські рейтинги заявили про себе як впливовий інструмент та популярну технологію оцінювання якості вищої освіти, яка дозволяє абітурієнтам обрати заклад вищої освіти у відповідності до власних потреб та очікувань, а роботодавцям – отримати підготованого належним чином професіонала. Звичайно, в університетській діяльності є багато моментів, які важко, або, навіть, неможливо оцінити належним чином, але цей факт не заперечує значення рейтингів. Крім того, рейтинги виконують роль своєрідного дороговказу для керівництва університетів, адже у простій та зрозумілій формі вказують на затребувані напрямки розвитку вищої освіти та очікування глобального ринку праці від університетської діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Курбатов, С. (2018) Університетські рейтинги та проблема оцінки якості викладання та навчання. *Вища освіта України*, 4, 25–29
- Курбатов, С. В., & Рогожа, М. М. (2020). Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти) Ч. II. *Філософія освіти./ Philosophy of Education*, 26(1), 113-130.
- Altbach P. G. (2011) Rankings Season Is Here. *International Higher Education*, 62, 2-5.
- Erkkilä, T., & Piironen, O. (2020). Trapped in university rankings: bridging global competitiveness and local innovation. *International Studies in Sociology of Education*, 29 (1-2), 38-60
- Stack, M. (2020). Academic stars and university rankings in higher education: impacts on policy and practice. *Policy Reviews in Higher Education*, 4 (1), 4-24.

**S. Kucheruk**

Teacher of English, master degree  
Zhytomyr Basic College of Pharmacy,

### INNOVATION PROCESSES IN HIGH EDUCATION IN UKRAINE AND IN THE WORLD

The research is called “Innovation processes in education as the factor of its success”. The work deals with the basic terms of innovation development of education: innovation higher educational establishment, innovation technologies, innovation environment, innovation processes; system of influences on the organization and implementation characteristic features that ensure realisation of innovative ideas and provide successful competitive advantages both for the particular educational establishment and for the national education on the whole, are determined.

Within last several years cognitive scientists increase their interest of studying ways of higher education development in Ukraine which is the only possible option for its success, vivid indication of which are: new educational ideology, transition from knowledge transfer from a teacher to a student to personality development, activation of personality’s creative activity, student’s aptitude for independent activity and flexibility; elaboration of regional educational concepts and programs in accordance with cultural and historical

peculiarities. So, many works, meets the requirements and demands of the innovative society should not only correspond to internal democratization, but also significantly enhance its research status – that of a higher school teacher.

In the last several years it becomes one of the conditions for innovation processes' enhancement in the academic environment. The main idea is the reference of a new humanistic pattern of a specialist that includes a high level of professional training, capacity for self-development, self-education and self-realization, critical thinking, civic consciousness and responsibility that get fulfilled through innovation technologies. Innovative educational establishment defines developmental strategy that leads to systemic changes in the aims, structure, context and technologies of teaching and educational process.

The actuality of the work consists in dynamic changes in Ukrainian society, which are characteristic of all spheres of life, are impossible without systemic reform of the education system which are part of innovation processes. At the same time modernization transformations must be carried out in accordance with the general civilization trends in the development of national educational system.

The aim of investigation is to determine the main factors of innovational development of education, to characterized features of organization implementation and, converting it into innovational product, which provides the realization of social and economical values and provides successful competitive advantages both a specific institution and national education in general.

The purpose of work predetermines implementation of concrete tasks:

- to consider the basic terms of innovation development of education;
- to probe the system of innovation higher educational establishment, innovation technologies, innovation environment, innovation processes
- to define the basic methods of dynamic changes in Ukrainian society, which are characteristic of all spheres of life
- to define the most productive models of the main factors of innovational development of education,
- to define developmental strategy that leads to systemic changes in the aims, structure, context and technologies of teaching and educational process.
- to describe the most effective new humanistic pattern of a specialist that includes a high level of professional training, capacity for self-development, self-education and self-realization, critical thinking, civic consciousness and responsibility

The object of research is innovations in education that appeared in Ukraine at the end of the 20th – at the beginning of 21st century.

The subject of research is of research is innovation development of education: sociolinguistic parameters of phraseological innovations, innovation higher educational establishment, innovation technologies, innovation environment, innovation processes.

The sources of research were articles devoted to innovation development of education. Economic growth acquires a new quality when most effective, the

form of accumulation is the development of people's own abilities, and the most profitable investments are investments in a person, his knowledge and talents.

The state of affairs in domestic education is well known, and on the need for a radical change in public policy in this area a lot has been said, unfortunately more than has been done

The scientific novelty of research consists in innovative efforts of Western scientists in recent decades have been reoriented from the search for general patterns and creation the latest theories on new, fundamentally different areas of activity.

Education, according to UNESCO, is the process and result of improving the abilities and behavior of the individual, as a result, it reaches social maturity and individual growth, it is the spiritual face of man, which is formed under the influence of the totality universal and professional knowledge, technologies of their use in social practice in the process of education and self-education. Educational development sphere is an important priority of Ukraine, because it is education that fulfills an important one role in the intellectualization of labor, affects the complex processes of transformation and modernization of the modern world, occurring under the influence of integrated potential of three innovative transition periods: industrialization, industrial scientific and technological revolution (STR) of the middle of the XX century and computer science of the end of the XX century. The leading role in such a transformation and modernization is played by educational innovations.

Innovation - the essence of the post-industrial, information society, constant changes which problematize human existence, and of particular importance it has for the educational sector of Ukraine, within which the programs are implemented training of both specialists and citizens. Innovative activity in the educational sphere is a fundamentally important response to the challenges of modernity, which are determined the transition of society to an innovative type of development and determine flexibility of the education system, its openness to the new, implementation competitive national and transnational educational projects.

The introduction of educational innovations is the key to competitiveness national education, its ability to form an innovative person.

Thus, the main factors of innovative development of education are: innovative way of its development, innovative higher educational institution, innovation environment, innovation process, scientifically sound innovative choice, innovative technologies. The main characteristic of innovative universities have a constant renewal and self-development based on the analysis of their work.

Innovative way of development of higher education of Ukraine at the present stage - the only possible option to ensure its success, the clear signs of which are: new ideology of education, the transition from a simple transfer of knowledge of the teacher student to the development of personality, activation of its creative work, ability student to flexible, self-educational activities;

development of regional educational concepts and programs in accordance with cultural and historical features and objective given social need for personnel, taking into account the labor market.

**І. Литовченко**

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

**Ю. Лавриш**

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

**В. Лук’яненко**

Національний технічний університет України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

## **СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ США**

Процеси глобалізації, інформатизації, інтеграції та інтернаціоналізації економіки, бізнесу та освіти, розбудова суспільства знань зумовлюють перехід до нової економіки – економіки, що базується на знаннях, стають найважливішими викликами для України й спонукають до пошуку нових підходів до розвитку людських ресурсів як необхідної умови конкурентоздатності організацій і сталого економічного зростання суспільства в цілому. На VI Міжнародній конференції ЮНЕСКО освіту дорослих було визнано головним інструментом розв’язання проблеми вдосконалення людських ресурсів (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009). У цьому контексті особливого значення набуває корпоративна освіта як важлива складова освіти дорослих. За результатами досліджень, зарубіжні компанії розвинених країн світу розглядають корпоративну освіту як стратегічний інструмент досягнення корпоративної мети компанії та витрачають на навчання персоналу 5 – 10 % (The national skills, 2010) фонду оплати праці, а кожний працівник має можливість навчатися від 26 до 41 години на рік (Gallie, 2007). Саме тому країни з розвинутою економікою приділяють значну увагу й здійснюють державну підтримку розвитку корпоративної освіти як складової неперервної професійної освіти дорослих.

Корпоративна освіта в Україні розвивається несистемно, що зумовлено повільним перебігом економічних реформ, недосконалістю нормативно-правової бази, браком фінансових можливостей компаній в умовах економічної кризи, недостатнім усвідомленням ролі й можливостей корпоративної освіти тощо. Це об’єктивно зумовлює доцільність осмислення й творчого використання прогресивних ідей зарубіжного, зокрема, американського досвіду розбудови системи корпоративної освіти. Сполучені Штати Америки – це країна, яка досягла лідерських позицій у світовій економіці, інтенсивного розвитку та світового визнання ефективності корпоративної освіти, має найширшу мережу корпоративних

університетів у світі, високий рівень конкурентоздатності й ефективності компаній, які здійснюють корпоративне навчання персоналу.

Як показало вивчення вітчизняної наукової літератури, українські науковці активно здійснюють порівняльно-педагогічні дослідження різних аспектів розвитку освіти за кордоном, зокрема, проблем підготовки педагогічного й виробничого персоналу (Авшенюк, 2017; Бабушко, 2015; Заболотна, 2012; Литовченко, 2015; Мукан, 2014; Огієнко, 2017; Сбруєва, 2015 та ін.).

Проте поняттєво-категоріальний апарат дослідження різних аспектів теорії і практики корпоративної освіти у США потребує подальшого вивчення, що дасть змогу систематизувати й охарактеризувати зв'язки між основними поняттями. Адже саме «поняттєво-термінологічне оформлення ... характеризує результати, рівень теоретичного осмислення певної сфери об'єктивної дійсності та сприяє розкриттю її сутності, предмета, провідної системотвірної ідеї. У підсумку окремі відомості та факти набувають форми наукової системи, конкретизується проблема дослідження, визначаються шляхи та методи її практичного вирішення» (Лісова, 2005, с. 14).

Для уникнення термінологічної плутанини надзвичайно важливо дати чітке визначення базових термінів дослідження, що можливо зробити лише на основі ґрунтовного аналізу наукових джерел та ретельного добору мовних засобів, які дають змогу чітко визначити межі понятійного апарату дослідження, встановити смислові зв'язки між одиницями, які його складають, запобігти неоднозначному тлумаченню їх, знайти адекватні відповідники іншомовних понять у рідній мові.

З огляду на це, ми здійснили бібліографічне опрацювання проблеми корпоративної освіти, результатом якого стало визначення поняттєво-термінологічного апарату дослідження, виокремлення та характеристика базових понять: «освіта», «неперервна освіта», «доросла людина», «освіта дорослих», «неперервна професійна освіта дорослих». Для розкриття сутності поняття корпоративної освіти як складової освіти дорослих було здійснено логічне структурування понять категоріального апарату, визначено основні та периферійні терміни, частоти вживання їх, уточнено та доповнено їхній зміст, що дало змогу глибше осмислити й повніше проаналізувати досліджуване явище.

Для забезпечення цілісності уявлення про об'єкт і предмет нашого дослідження та з огляду на його міждисциплінарний характер при визначенні та аналізі поняттєво-категоріального апарату ми дотримувалися певної логіки викладу, певних вимог та базувалися на тому, що фундаментальні поняття, які обґрунтовують проблемне поле дослідження, повинні бути загальнозживаними та становити основу структури поняттєво-категоріального апарату. Базові поняття були розміщені в певній ієрархії відповідно до їхньої вагомості; було показано взаємозв'язок між ними.

Корпоративна освіта розглядається як складова неперервної професійної освіти дорослих, яка слугує важливим механізмом досягнення

відповідності між вимогами ринку праці (корпорації, фірми) та швидкою адаптацією до нових вимог, кваліфікацій; дає змогу дорослій людині набутися нових навичок, компетентностей; містить усі типи освіти, акредитовані та без акредитації: формальну, неформальну, інформальну.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Авшенюк, Н. (2017). Механізми фінансування підвищення кваліфікації педагогічного персоналу у розвинених англomовних країнах. *Порівняльна професійна педагогіка*, 1, 112–114.
- Бабушко, С. (2015). *Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді*. Київ–Ніжин: ПП Лисенко М. М.
- Заболотна, О. (2012). Трансдисциплінарність як стратегія практичної реалізації засад альтернативної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 6, 35–38.
- Литовченко, І. (2015). Філософські засади корпоративної освіти як складової освіти дорослих США. *Порівняльно-педагогічні студії*, 4 (26), 44–48.
- Лісова, Н. (2005). *Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.
- Огієнко, О., Чугай, О. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід*. Київ: Центр учбової літератури.
- Gallie, D. (2007). *Employment regimes and the quality of work*. Oxford: Oxford University Press.
- Mukan, N., Varabash, O., & Busko, M. (2014). The analysis of Canadian lifelong education development. *Comparative Professional Pedagogy*, 4 (4), 27–32.
- Sbrueva, A. (2015). Trends in the transformation of the university mission: a comparative pedagogical analysis. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6 (50), 448–461.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2009). CONFINTEA VI: Sixth International Conference on Adult Education. Final report. Belem, Brazil: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

**О. Локшина**

Інститут педагогіки НАПН України

## СПРАВЕДЛИВІСТЬ В ОСВІТІ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Європейський Союз (ЄС) як потужний гравець у світовому політичному та економічному просторах в умовах глобалізації стикається з необхідністю протистояти внутрішнім (старіння населення, міграція) та зовнішнім (конкуренція світових ринків праці, цифрова революція, екологічна криза) викликам. Освіта в цьому контексті розглядається з позиції важливого ресурсу для економічного зростання, сталого розвитку і соціальної злагоди. Водночас, нерівність в освіті і професійній підготовці підвищує ризик безробіття і соціальної маргіналізації. За даними Європейської Комісії в 2016 р. 26,4% всіх громадян ЄС-28 віком 15-64 роки були низько кваліфікованими (European Commission, 2018)). І хоча цей показник знизився порівняно з 2004 р. (32%), успішний розвиток економіки потребує висококваліфікованих працівників. З огляду на це

справедливість, як і якість в освіті, визначено пріоритетами ЄС. Європейський стовп соціальних прав (2017) проголошує справедливість в освіті ключовим принципом, наголошуючи, що «кожен має право на якісну та інклюзивну освіту і навчання впродовж життя», а також, що «кожен має право на рівне ставлення та можливості в освіті» (European Parliament, the Council and the Commission, 2017).

Справедливість трактується Європейською Комісією як міра того, наскільки індивідууми можуть скористатися освітою і навчанням з точки зору можливостей, доступу, ставлення та результатів. Справедливі системи забезпечують, щоб результати навчання і професійної підготовки не залежали від соціально-економічного походження та інших факторів, що призводять до проблем в освіті (Commission of the European Communities, 2006). Окрім терміна «справедливість» у документах ЄС та держав-членів вживаються також такі терміни, як «рівні можливості», «рівність», «рівний доступ».

Усвідомлюючи важливість дотримання справедливості в освітньому просторі ЄС, Брюссель реалізує цілеспрямовану стратегію, спрямовану на перетворення європейської та національних політик держав-членів ЄС в галузі освіти на справедливо-базовану. Йдеться про важливість дотримання пріоритету справедливості на усіх освітніх рівнях – дошкільної, початкової, середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Фактично, проголошена стратегія вибудовує концепт справедливості у форматі освіти впродовж життя (Commission of the European Communities, 2006).

Стратегія визначає, що освіта дітей раннього віку закладає майбутні переваги в навчальних досягненнях і соціалізації учня під час навчання у школі та у подальшому житті: в отриманні роботи, для кар'єрного зростання, щодо рівня заробітної плати, стосунків у сім'ї, здоров'я для індивідуумів та приносять позитивні соціально-економічні результати для країни.

Обов'язкова освіта покликана формувати ключові компетентності, необхідні для життя у суспільстві знань. У Стратегії наголошується на таких негативних аспектах, що провокують ситуацію нерівності в освіті на цьому рівні, як рання диференціація і профілізація навчання, акцентування вимоги забезпечення якості за рахунок справедливості в національних/регіональних/локальних системах підзвітності в умовах децентралізації освіти. Однією з ключових проблем залишається вибір школи для навчання. Констатовано, що неможливість вибору школи сприяє сегрегації учнів з неблагополучних сімей.

Вища освіта позиціонується у центрі «знаннєвого» трикутника поряд з інноваціями та дослідженнями, проголошується ключовим інструментом розбудови знаннєвої економіки. Важливим є висновок про те, що безкоштовний доступ до вищої освіти не завжди гарантує справедливість. З метою інтеграції пріоритету справедливості до вищої освіти держав-членів рекомендовано збільшити інвестиції в цей сектор з державних і

приватних джерел для підтримки молоді з неблагополучних родин та осіб з особливими потребами.

Бачення професійно-технічної освіти трансформується в умовах багаторівневої неперервної освіти. Тому необхідним є створення диверсифікованої моделі, в якій відсутні термінальні освітні траєкторії, багатьох форматів набуття професії як для молоді, що вперше її отримує, так і для дорослого населення, яке бажає набути нових кваліфікацій.

Очевидно, що пандемія COVID-19 посилює нерівність в освіті: закриття закладів освіти та перехід на дистанційне навчання погіршують ситуацію з рівним доступом до освіти дітей і молоді з неблагополучних сімей з огляду на відсутність технічних засобів та доступу до швидкісного Інтернету вдома. З метою протистояння цьому виклику Рада ЄС закликає держави-члени вжити додаткових заходів для забезпечення рівних можливостей в освіті (Council conclusions, 2020).

#### ЛІТЕРАТУРА

*Commission of the European Communities* (2006). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>.

*Council conclusions on countering the COVID-19 crisis in education and training* (2020) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626(01)&from=EN).

*European Commission* (2018) Study on the movement of skilled labour. Final report. <file:///D:/Google%20Downloads/Main%20report%3B%20Study%20on%20the%20movement%20of%20skilled%20labour.pdf>.

*European Parliament, the Council and the Commission* (2017). Interinstitutional Proclamation on the European Pillar of Social Rights (OJ C428, 13.12.2017, p. 10-15). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017C1213%2801%29>.

**О. Огієнко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США: ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ У РЕТРОСПЕКТИВІ ТА СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ**

Для виявлення шляхів та механізмів вдосконалення підготовки фахівців та забезпечення конкурентоспроможності випускників українських закладів вищої освіти (ЗВО) на світовому ринку праці виникає потреба вивчення досвіду й трансформації здобутків країн-лідерів в освітній галузі, насамперед – США. Доцільність вивчення досвіду США зумовлена тим, що ця країна є беззаперечним лідером за кількістю найкращих університетів, що засвідчується світовими рейтингами (що відображено на слайді); має вагомий здобутки у забезпеченні та моніторингу якості вищої освіти.

Поняття якість освіти є одним із найважливіших показників, за яким у міжнародній практиці прийнято визначати результативність освітньої



діяльності держави, ефективність управління нею та її рівень. Це також комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави.

Американські дослідники концепт «якість» інтерпретують у трьох контекстах: якість – як конкурентне явище, що припускає обмежену кількість топ-рейтингових університетів; якісним має бути кожний ВНЗ за своєю місією і цілями; якість потрібно шукати не в ресурсах або репутації, а в результатах (Vogue, 2003). Тобто якість освітньої діяльності ВНЗ розглядається з позиції її впливу на знання та особистісний розвиток студентів, а також на рівень науково-дослідної та педагогічної діяльності викладачів.

Заслуговують на увагу результати досліджень щодо визначення сутнісних характеристик якості вищої освіти. Американські вчені виокремлюють п'ять ознак якості: винятковість; послідовність або досконалість; відповідність вимогам споживачів освітніх послуг; ефективність та результативність (Harvey, Green, 1993). Послуговуючись їхніми результатами досліджень Д. Сеймур виокремлює ще одну характеристику якості вищої освіти – трансцендентність, яка не піддається вимірюванню і логічному опису, є результатом кваліфікованої підготовки та професіоналізму викладачів, від яких безпосередньо залежить якість освітніх послуг.. На його переконання, якість вимірюється навчальними досягненнями студентів, які є результатом педагогічної діяльності викладачів ЗВО (Seymour, 1993).

Узагальнений аналіз праць американських науковців до визначення якості вищої освіти дав змогу систематизувати їх у такі підходи: соціальний (врахування інтересів різних зацікавлених груп); ресурсний (наявність різних внутрішніх ресурсів та матеріальних можливостей ВНЗ); репутаційний (характеризується рейтингом ЗВО на ринку освітніх послуг); динамічний (постійне вдосконалення освітніх процесів і результатів); процесуальний (оцінка стану освітнього процесу, змісту освіти, форм і методів навчання, матеріально-технічної бази, кадрового складу та інше); результативний (характеризує результат освітнього процесу: рівень сформованості знань, умінь, навичок і соціально значущих якостей випускників); трансформаційний (сукупність різних параметрів якості освіти).

Зазначимо, що у процесі підвищення якості вищої освіти важливе значення має громадська думка. Громадська оцінка якості завжди відкрита, прозора і публічна, що є ознакою децентралізації управління та демократичного підходу до забезпечення якості вищої педагогічної освіти.

Відповідно до означених підходів ми простежили генезу визначення якості вищої освіти в США.

Так, у 1960-70 роки ХХ століття широко застосовувався репутаційний підхід до визначення якості вищої освіти. Якість ВО визначалася престижністю та рейтингом ЗВО на ринку освітніх послуг.

У 80-тих роках ХХ століття в основу визначення якості вищої освіти був покладений результативний підхід. Під якістю ВО розуміли інтегральну характеристику системи освіти, що відображає ступінь відповідності реально досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам і особистісним очікуванням тих, кого навчають.

У 1990-ті роки ХХ століття якість вищої освіти визначають за соціальним підходом як загальне, так і особисте вираження інтересів різних соціальних груп населення. Процесуальний підхід до визначення якості ВО передбачає оцінку стану освітнього процесу (змісту освіти, форм і методів навчання, матеріально-технічної бази, кадрового складу та інше). За динамічним підходом якість ВО розглядають як динамічний концепт, що включає постійне вдосконалення і розвиток членів, процесів і результатів освітньої установи, обумовлене зміною цілей освіти, запитів учнів, суспільства та ринку праці. Якісна вища освіта сприяє удосконаленню її учасників, студентів і викладачів, наділяючи їх спеціальними навичками, знаннями і відношеннями, які необхідні в сучасному суспільстві знань.

Близько двох десятиліть тому університети США почали вимірювати якість вищої освіти за так званим критерієм «доданої вартості», не за національними стандартами, а шляхом порівняння стану справ до і після процесу.

Цей підхід підкреслює узгодження, розвиток і вимірювання ряду компетенцій студента, якими він має опанувати протягом усього періоду навчання.

Підсумовуючи погляди американських науковців на зміст поняття якості вищої освіти, а також простеживши еволюцію підходів до визначення цього поняття у системі американської вищої освіти, ми прийшли до наступних висновків.

У системі вищої освіти США відбувалася еволюція підходів до визначення поняття якості вищої освіти від репутаційного, який акцентує увагу на престижності і рейтингу ЗВО, до результативного та динамічного й до трансформаційного, який передбачає, що якість освіти – це постійне вдосконалення і розвиток членів, процесів і результатів освітньої установи. Цей перехід був обумовлений, перш за все, зниженням рівня навчальних досягнень студентів і, як наслідок, підвищеним інтересом суспільства до результатів їхньої навчальної діяльності, які свідчать про ефективність освітніх послуг ЗВО.

В американському освітньому просторі якість вищої освіти інтерпретується як трансформація студентів та освітньої установи в цілому; як постійне вдосконалення і розвиток учасників, процесів і результатів освітньої установи; як відповідність освітніх послуг вимогам споживачів; як ступінь виконання ЗВО поставлених цілей або місії; як вплив на знання та особистісний розвиток студентів.

У контексті американської вищої школи поняття якості вищої освіти тісно пов'язане з такими поняттями як підзвітність, прозорість, оцінювання, трансформація, задоволення споживачів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Калініна, О. (2012). Розвиток концепції якості в контексті американської вищої освіти. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер.: Педагогічні науки*, 7 (242), 200–208.
- Bogue, E. G., Hall, K. B. (2003). *Quality and Accountability in Higher Education: Improving Policy, Enhancing Performance*. Praeger Publishers
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9 – 34.
- Seymour, D. T. (1993). TQM : Focus on performance, not resources. *Educational record*, 74, 6 – 14.

**Н. Постригач**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України

### **КРИТЕРІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ТУРЕЧЧИНІ**

Проблема забезпечення якості у багатьох розвинених країнах набула гострої актуальності в останній третині ХХ століття. Торкнулися ці процеси і Туреччини, в системі вищої освіти якої відбуваються активні перетворення відповідно до міжнародних стандартів та вимог Болонського процесу. Зокрема, період – 1981– 2001 рр. характеризувався уніфікацією системи університетської освіти Туреччини та початком сучасних реформ, які з 2001 р. безпосередньо пов'язані із входженням країни до Болонського процесу. Провідними тенденціями розвитку університетської освіти цього періоду визначено: уніфікацію системи університетської освіти; розробку та запровадження системи зовнішньої оцінки якості освіти; технологізацію навчального процесу (Гюль Алі, 2017, с. 16).

Туреччина, вступивши до зони Європейської освіти у 2001 р., взяла участь в обговоренні Празької декларації (2001 р.), Берлінської декларації (2003 р.), декларації Бергена 2005 р.), Лондонської декларації (2007 р.); представляла національні доповіді про Болонську реформу у 2009, 2007, 2005 роках. Зокрема, Декларація, підписана Туреччиною, містить шість основних положень:

1) прийняття системи чітких ступенів, у тому числі через застосування додатків до диплому для того, щоб випускники турецьких ЗВО могли ефективно використовувати свої кваліфікації, здібності й навички у всьому європейському просторі вищої освіти;

2) введення двоциклового навчання: базового і післядипломного (бакалаврат і магістратура). Перший цикл має тривати не менше трьох років;

3) суттєво розвивати та стимулювати турецьких студентів, викладачів та адміністрації. Особливе значення надається соціальному аспекту мобільності;

4) розвиток європейського співробітництва у забезпеченні якості турецької вищої освіти з метою розробки відповідних критеріїв і методологій;

5) розвиток європейських вимірів у вищій освіті Туреччини та поліпшення можливостей працевлаштування випускників. Для реалізації цього положення необхідно розробляти модулі, курси і програми з європейським змістом. Це особливо стосується модулів, курсів, навчальних планів і навчальних програм, які пропонуються спільно з ЗВО із різних країн і призводять до отримання визнаного спільного ступеня;

б) втілення європейської системи залікових одиниць у вищу освіту Туреччини (система кредитів), розробленої на основі Європейської системи перевідних залікових одиниць (ECTS), здатної працювати у межах концепції «навчання протягом усього життя» (Кючюк, с. 26).

Сучасна система вищої освіти в Туреччині охоплює усі заклади, що реалізують принаймні дворічні програми після середньої освіти. Вона складається з університетів, інститутів високих технологій, вищих професійних шкіл та інших ЗВО не університетського типу (вищі поліцейські, військові школи та академії) (МСКО 2011; рівні 5, 6, 7 і 8). Більшість ЗВО є державними, а решта – фундаційними.

Університети складаються з денних чотирьох-п'яти-шестирічних факультетів, які навчання на програмах яких призводить до отримання ступеня бакалавра та диплома про професійну освіту на базі чотирирічних вищих шкіл, дворічних вищих професійних шкіл з повністю професійно орієнтованою освітою. Крім того, вищі професійні школи можуть створюватися під егідою фондів, незалежних від університетів. Також Університет Анadolу та Університет Ататюрка мають асоційовані ступеневі програми (associate degree programs) та ступеневі програми бакалаврату, які здійснюють навчання за допомогою дистанційної освіти. Університети як корпоративні органи мають право присуджувати будь-які професійні та наукові ступені на кожному рівні. Між середньою та вищою освітою не існує жодних типів або етапів школи (ISCED, 2014). Державні університети фінансуються безпосередньо державою і не мають жодного зв'язку ні з фондом, ні з приватною установою (Turkey: Higher Education. European Commission – EACEA National Policies Platform – Eurydice, 2021).

Проаналізуємо детальніше критерії забезпечення якості вищої освіти в Туреччині. Зокрема, «Положення про турецьку систему кваліфікацій» (надалі TQF) (Turkish Qualifications Framework (TQF) Action Plan) передбачає, що положення про включення усіх підтверджених кваліфікацій, отриманих в рамках програм освіти та підготовки й інших навчальних шляхів до TQF та забезпечення якості кваліфікацій, які повинні бути включені в TQF, має бути опубліковано в Офіційному

віснику після затвердження Координаційною радою TQF (Turkey: Quality Assurance. European Commission – EACEA National Policies Platform – Eurydice, 2021).

Зазначимо, що «Положення про процедури та принципи, що стосуються імплементації Турецької рамки кваліфікацій» набрало чинності згідно постанови Кабінету Міністрів № 2015/8213 після публікації в Офіційному віснику № 29537 від 19.11.2015 р. (Turkish Qualifications Framework (TQF) Action Plan).

Відповідно до цього, Органом з питань професійної кваліфікації (надалі VQA) був підготовлений та доопрацьований з коментарями та пропозиціями установ та організацій, представлених у Раді TQF проект «Положення про забезпечення якості кваліфікацій», який повинен бути включений до TQF. Проект Положення, затверджений Координаційною радою TQF, в якому Міністерство національної освіти, Рада вищої освіти та VQA представлені на найвищому рівні, був уведений в дію шляхом опублікування в Офіційному віснику від 25 березня 2018 року та пронумерований 30371 (Turkey: Quality Assurance. European Commission – EACEA National Policies Platform – Eurydice, 2021).

Положення включає обов'язки та відповідальність установ, відповідальних за забезпечення якості, критерії забезпечення якості і забезпечення якості усіх кваліфікацій, які присвоюються в результаті формальних та неформальних програм освіти й підготовки і шляхом підтвердження неформального та інформального навчання. Положення, розроблене відповідно до принципів забезпечення якості, визначених у Європейській рамці кваліфікацій, і котре встановлює критерії якості, яким повинні відповідати усі дипломи, сертифікати та свідоцтва професійних кваліфікацій, виданих Туреччиною, також є першим національним законодавчим регулятором забезпечення якості кваліфікацій. Отже, критеріями забезпечення якості, яким мають відповідати кваліфікації у секторі вищої освіти, що повинні бути включені до TQF є наступні:

- 1) Підготовлена та затверджена Кваліфікаційна форма.
- 2) Здійснюється достовірна та надійна процедура оцінювання.
- 3) Процеси сертифікації проводяться прозоро та неупереджено.
- 4) Процеси, пов'язані з кваліфікаціями, підлягають самооцінці та зовнішньому оцінюванню.
- 4) Підрозділи, групи або органи, що проводять зовнішнє оцінювання, підлягають регулярній перевірці.
- 5) Заходи з удосконалення проводяться на основі результатів самооцінки та зовнішнього оцінювання.
- 6) Залучення зацікавлених сторін підтримується у процесах, пов'язаних з кваліфікаціями.
- 7) Процеси, пов'язані з кваліфікаціями, реалізуються на основі чітких та вимірюваних цілей, критеріїв та керівних принципів.

8) Підтримується розподіл достатніх і відповідних ресурсів для усіх процесів.

9) Встановлюються та впроваджуються механізми зворотного зв'язку.

10) Зберігається електронний доступ до результатів усіх процесів.

Протягом одного року після публікації Положення, відповідальні органи повинні підготувати документ та настанови щодо забезпечення якості, а протягом двох років вони мають створити системи забезпечення якості та ініціювати впровадження систем через навчальні заклади й органи, що присуджують кваліфікації. На думку експертів, завдяки повному та ефективному впровадженню Положення про забезпечення якості, якість кваліфікацій, що є найважливішим результатом системи освіти та підготовки, зросте до найвищого рівня на національному та міжнародному рівнях (Turkey: Quality Assurance. European Commission – EACEA National Policies Platform – Eurydice, 2021).

Таким чином, критерії забезпечення якості вищої освіти в Туреччині є національними законодавчими регуляторами забезпечення якості кваліфікацій, які у свою чергу є найважливішим результатом підвищення якості системи освіти та підготовки на національному та міжнародному рівнях.

#### ЛІТЕРАТУРА

Гюль, Алі. (2017). *Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини у XIX – на початку XXI століття* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Житомир. Retrieved from: [http://eprints.zu.edu.ua/24683/1/avt\\_Ali.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/24683/1/avt_Ali.pdf).

Кючюк, Д. *Аналіз структурно-функціонального й управлінського аспектів підготовки учителів у Туреччині (кінець XX – початок XXI ст.)*. Retrieved from: <https://nv-kogri.ucoz.ua/vupysk4/kyuchyuk.pdf>

Turkey: *Higher Education. European Commission – EACEA National Policies Platform – Eurydice* (2021). Retrieved from: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-101\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-101_en)

Turkey: *Quality Assurance. European Commission – EACEA National Policies Platform – Eurydice* (2021). Retrieved from: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-87\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-87_en)

*Turkish Qualifications Framework (TQF) Action Plan*. Retrieved from: <https://www.myk.gov.tr/TRR/File7.pdf>

**Т. Уманська**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ: СУТНІСТЬ І СУЧАСНЕ ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Виховання студентської молоді як майбутніх висококваліфікованих спеціалістів і представників української еліти потребує в сучасних умовах нових підходів до організації виховної роботи. Актуальним наразі у закладах вищої освіти залишається розвиток студентського

самоврядування, як невід'ємної частини громадського самоврядування. Вважаємо, що організація студентського самоврядування є важливою складовою життєдіяльності ЗВО, що забезпечує участь студентів у життєдіяльності вищого навчального закладу.

Дослідження розвитку студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України здійснювалось у таких контекстах: філософські засади розвитку вищої освіти (В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, Л. Ц. Ваховський, М. Д. Галів, Б. В. Год, Л. С. Горбунова, В. І. Луговий, С. В. Курбатов та ін.), історико-педагогічного аналізу розвитку освіти й вищої зокрема (О. В. Адаменко, Н. М. Гупан, Н. М. Дем'яненко, Н. П. Дічек, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтух, О. О. Любар, В. К. Майборода, В. М. Манько, О. М. Микитюк, І. Ю. Регейло, О. В. Сухомлинська та ін.), вивчення тенденцій розвитку вищої освіти в Україні на сучасному етапі (І. В. Зайченко, С. А. Калашнікова, В. В. Камишин, Л. В. Кондрашова, Т. І. Левченко, Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенко, В. І. Рябченко, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова, М. І. Шкіль, О. Г. Ярошенко та ін.) Значний внесок щодо вивчення ідей студентського самоврядування, як невід'ємної складової демократизації вищої школи, здійснено Я. Я. Болюбашем, В. І. Даниленком, К. М. Левківським, М. Ф. Степком, В. Д. Шинкаруком (Трибулькевич, 2016).

Це дослідження висвітлює сутність та завдання студентського самоврядування, його нормативно-правове регулювання в Україні.

Метою виховання сучасної молоді є підготовка успішної особистості, що здатна самореалізуватися в суспільстві як громадянин, професіонал, носій культури. Це вимагає не тільки вдосконалення традиційних підходів до виховання, а й застосування інноваційних технологій (Войцехівська, Ільєва).

Сучасні виховні технології і підходи вимагають широкої участі студентів в управлінні навчальним закладом, забезпечення оптимальної системи формування особи майбутнього фахівця. Провідна роль в цих процесах належить студентському самоврядуванню, адже воно займає особливе місце у формуванні соціально зрілої особи, розвитку управлінських, організаторських, комунікативних здібностей майбутніх фахівців, сприяє вдосконаленню їх професійної компетентності, відповідальності тощо.

Студентські роки дуже важливі в становленні людини. Адже саме в ці роки вона стає дорослою, вчиться сама приймати рішення, вирішувати різні питання та проблеми. Проте краще всього вирішувати їх об'єднуючись разом. Коли студенти спільно вирішують наболілі питання – це велика перевага студентського самоврядування.

На початку дамо визначення поняттю «самоврядування». Ним визначено форму задоволення загальних потреб, яка реалізується через суспільство або через його представників. Походить з латинської мови *selbstverwaltung* – самотійний уряд (Політологія, 2014). Самоврядування – одна з провідних ознак зрілого колективу. У самоврядуванні головне не

органи, а діяльність, спрямована на вдосконалення життя колективу. Якщо немає колективу, марно говорити про самоврядування, отже, це не мета, а засіб становлення колективу в цілому і особистості кожного його члена. Це вища форма керівництва будь-яким колективом.

При цьому підкреслимо, що студентське самоврядування є не просто самостійним явищем, а виступає істотним компонентом всього виховного процесу у навчальному закладі, є засобом реалізації студентською громадою своїх прав, обов'язків та ініціатив через прийняття рішень і їх впровадження за допомогою власних ресурсів у сфері, що визнається адміністрацією, та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, які стосуються студентства (Войцехівська, Ільєва).

Згідно Закону України «Про вищу освіту» студентське самоврядування – це право і можливість вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні закладом вищої освіти.

Студентське самоврядування об'єднує всіх студентів відповідного закладу вищої освіти. Усі студенти, які навчаються у закладі вищої освіти, мають рівні права та можуть обиратися та бути обраними в робочі, дорадчі, виборні та інші органи студентського самоврядування.

Студентське самоврядування забезпечує захист прав та інтересів студентів та їх участь в управлінні закладом вищої освіти. Студентське самоврядування здійснюється студентами безпосередньо і через органи студентського самоврядування, які обираються шляхом прямого таємного голосування студентів.

Органи студентського самоврядування діють на принципах: добровільності, колегіальності, відкритості; виборності та звітності органів студентського самоврядування; рівності права студентів на участь у студентському самоврядуванні; незалежності від впливу політичних партій та релігійних організацій.

Студентське самоврядування здійснюється на рівні студентської групи, інституту (факультету), відділення, гуртожитку, закладу вищої освіти. Залежно від контингенту студентів, типу та специфіки закладу вищої освіти студентське самоврядування може здійснюватися на рівні курсу, спеціальності, студентського містечка, структурних підрозділів закладу вищої освіти.

Органи студентського самоврядування можуть мати різноманітні форми (парламент, сенат, старостат, студентський ректорат, студентські деканати, студентські ради тощо) (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

В Україні діє Українська асоціація студентського самоврядування (УАСС), яка на добровільних засадах об'єднує у своєму складі представницькі органи студентського самоврядування вищих навчальних закладів усіх регіонів України. Міністерство освіти і науки України співпрацює з даною асоціацією проводячи взаємні консультації, залучення



представників УАСС до підготовки нормативних актів із питань вищої освіти та соціального забезпечення студентів, спільно проводять конференції, надає необхідну УАСС інформацію. Часткові зміни до Закону України «Про вищу освіту» передбачають зміцнення правового становища студентських і представницьких органів, наділення їх ширшими та краще юридично захищеними правами, а також підвищення кількісного представництва студентів в усіх органах управління вищих навчальних закладів та в процесі їх акредитації (Фіцула, 2006).

У своїй діяльності органи студентського самоврядування керуються законодавством, статутом закладу вищої освіти та положенням про студентське самоврядування закладу вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Нормативно-правові акти, що регулюють студентське самоврядування:

- Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII;
- Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII .
- Постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074 «Про затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад» (п. п. 37, 38, 49-57);
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 листопада 2007 р. № 1010 «Про затвердження Примірного положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України».

Отже, українське студентське має законодавчу базу та громадські організації, що повинні забезпечити результативне функціонування його як форми спільного управління своїм життям в ЗВО. Студентське самоврядування є однією зі складових ланок в розвитку вищої освіти у навчальних закладах, так як захищає права та інтереси студентів стосовно організації навчального процесу, контролює навчальну і трудову дисципліну студентів, сприяє залученню студентів до реалізації державної молодіжної політики, забезпеченні інформаційно-молодіжної, правової, психологічної, фінансової допомоги студентам.

Ефективна система студентського самоврядування впливає позитивно не тільки на систему освіти, оптимізацію навчального процесу у вищій школі, а й на соціалізацію і розвиток політичної культури молоді, формує сильну сторону особистості студента, вироблення комунікативних, управлінських, організаційних навичок, дає змогу виявити потенційного лідера.

#### ЛІТЕРАТУРА

Войцехівська, І. С, Ільева, О. П. Роль студентського самоврядування забезпечення інформаційно-молодіжної, правової, психологічної, фінансової допомоги студентам. *Intkonf.* URL: <http://intkonf.org/voytsehvivska-i-s-ileva-o-p-rol-studentskogo-samovryaduvannya-u-formuvanni-maybutnih-fahivtsiv/> (дата звернення 12.02.2021).

*Закон України «Про вищу освіту» (2014).*

Політологія: навчальний енциклопедичний словник довідник для студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації (2014). Львів: «Новий Світ – 2000», сс. 589-590.

Трибулькевич, К. Г. (2016). *Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917-2010 рр.)*: монографія. Одеса: КУПРІЄНКО С. В.  
Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*. К.: «Академвидав».

**Л. Хван, А. Гулимов, А. Сайдов**  
Каракалпакский государственный  
университет имени Бердаха (Узбекистан)

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ - НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ ФИЛОЛОГОВ В ВУЗАХ УЗБЕКИСТАНА**

Система образования Узбекистана сегодня претерпевает значительные изменения в связи со сменой парадигмы обучения и воспитания, синергетическим подходом, обусловившим «научные революции», интегративные процессы, появление новых направлений и дисциплин, таких, как лингвокультурологический, лингводидактика, дидактическая филология, межкультурная коммуникация.

Весьма значимым в подготовке филологов обретает межкультурная коммуникация, определяющим феноменом которой служит диалог литератур, являющихся средством развития и совершенствования коммуникативной компетенции, формирования осознанного понимания ценностей другой культуры, толерантности, гуманности, определяемой всем контекстом мировой цивилизации, полиэтничным характером большинства ее стран, включая Узбекистан. Отсюда, не случайно, межкультурная коммуникация сегодня расценивается, как одно из новых направлений в подготовке филологов, как один из важнейших феноменов изучения цикла лингвистических, литературоведческих дисциплин, в частности, истории русской литературы, на основе диалога, отвечающего природе развивающего обучения, предполагающей углубление знаний на основе сопоставления разных аспектов произведений русской и мировой литературы, включая родную. «Истина, - как подчеркивал М. Бахтин, - не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогового общения» (Бахтин, 1979, с. 126).

Коммуникативная значимость межкультурной коммуникации обусловили новую ее функцию - расценивания его в качестве обучающей учебной единицы как на лекционных, так и на практических занятиях по курсу истории русской литературы, конечная цель которых заключается в основном в том, чтобы «совершенствовать человеческую природу, развивая ее в максимально высокой степени. Не развитие науки, а развитие человеческой природы через науку является священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы с человеческой природой» (Песталоцци, 1981, с. 316).

В процессе реализации межкультурной коммуникации на занятиях по литературе создается ситуация обмена информацией различного характера и содержания, служащая действенным источником подготовки к спонтанному общению, межкультурному диалогу, закрепляются речеведческие умения и навыки, смысловые типы речи (описания, повествования, рассуждения), развивается их интегративная способность, когнитивное сознание, возрастает потребность выражения личностных оценок и суждений, формируется понимание инонациональных ценностей, обогащается их духовная культура.

В этой связи большое значение имеет каждый раз по-новому осуществляемые преподавателем отбор и структуризация учебного материала к занятиям, всемерная оптимизация диалога литератур на основе сопоставлений произведений русской литературы с мировой, включая родную, хотя бы частично изучаемых в школе, и тех, которые совершенно не известны обучаемым.

Методика реализации межкультурной коммуникации на занятиях по литературе определяется с учетом необходимости использования инновационных методик – интегративной, проектной, модульного обучения с привлечением аудиовизуальных средств, комментарии к художественным произведениям. Отрадно отметить, что широкий спектр интегративной методики в Узбекистане обретает традиционный характер – это составление кластеров, диаграммы Вена, синквейнов, использование деловых и ролевых игр, дискуссии, эвристические беседы, проблемные лекции (лекции с элементами дискуссий), двухчастные дневники, письмо по кругу, письмо заученное наизусть, разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «переговоры и медиация», «лестницы и змейки»), тренинги и мн.др. Так, на практическом занятии, посвященном изучению «Подражание Корану» А.Пушкина на втором курсе отделения русского языка и литературы проводится межконфессиональный диалог. В начале проводится ориентировочная беседа: Какие священные писания вы знаете? (Коран, Евангелия, Библия) Что вы знаете о Коране? Обратите внимание на тему занятия «Подражание Корану» А. С. Пушкина. О чем свидетельствует название произведения? – Правильно, об интересе поэта к Востоку, к одной из великих религии мира исламу. После беседы следует презентация, одного из студентов, мини-проекта «Я тружусь во славу Корана». Приводим краткое содержание проекта: Интерес А. С. Пушкина к Мусульманскому Востоку обусловлен его юношескими увлечением, интересом к произведениям «Персидским письмам» Монтескье; «Восточной» драматургией Вольтера и др. Важную роль в этом сыграло знакомства поэта с жизнью мусульманских народов Крыма и Кавказа в период южной ссылки 1820 – 1824 гг., в результате чего были созданы, «Кавказский пленник» (1820 – 1821), «Бахчисарайский фонтан» (1823). Ярким свидетельством интереса поэта к Мусульманскому Востоку является цикл стихотворений, объединенных общим заглавием

«Подражание Корану» о работе над которым Пушкин писал брату Льву в ноябре 1824 г: «Я тружусь во славу Корана», «Коран», как известно, является священной книгой Мусульман, об основателя Ислама, пророке Мухаммеде (родился 29 августа 570 г. в Мекке) «Коран», как и все священнописания, переведен на разные языки мира, в том числе, на русский язык (переводчиками является В. Порохова, Э. Кулиев, М. Веревкина и др.). В процессе написания «Подражание Корану» А. С. Пушкин использовал мотивы Корана. Так, К. Кашталова пишет, что А. С. Пушкин использовал 81 стих тридцати трех различных Сур Корана» (Кашталова, 1930, с. 233). После презентации проекта студентам предлагается работа над двухчастным дневником. Студенты читают фрагмент, представленный на слайде и делают комментарий.

### Слайд №1

Фрагменты из «Подражания Корану» А.С.Пушкина	Комментарии
Мужайся ж, презирай обман, Стезю правды бордо следуй, Люби сирот, и мой Коран.	

После работы над двухчастным дневником, студентам предлагается сопоставить фрагмент из «Подражания Корану» с фрагментами из произведений В. Хлебникова:

### Слайд №2

*Ах, Мусульмане – те же русские*

*И русским может быть ислам*

*Милы глаза, немного узкие*

*Как чуть открытый ставень рам.* [Хлебников В.,1987, 248];

Н. Гумилева:

*На белом пригорке, над полем чайным,*

*У пагоды ветхой сидел Будда.*

*Пред ним я склонился в восторге тайном,*

*И было сладко, как никогда....* [Гумилёв Н. 1988, 248].

В результате сопоставления произведений А. Пушкина, В. Хлебникова, Н. Гумилева студенты постигают их сходство, которое выразилось в почтительности поэтов к иной вере, любовь к ближнему как самому себе, «Люби сирот и мой Коран. Строки В. Хлебникова «Ах мусульмане – те же русские и русским может быть ислам» утверждают межнациональное согласие, расширяя их смысл, можно сказать, что ислам у В. Хлебникова, не только символ веры, но и олицетворение Востока. Отсюда, следуя поэту, можно сказать, что Восток может быть и французским и английским и немецким. Великие поэты не разделяли нации и народы, Восток и Запад, проявляя щедрость души. В дружелюбии цивилизации они видели залог мира, процветание народов». Друг руку

другу протяни, сильны мы если не одни», – писав класик каракалпакської літератури Бердах.

Таким образом, реалізація міжкультурної комунікації в формі діалогу на кращих зразках російської літератури з світовою, включаючи рідну, допоможе навчаним удосконалити мовну культуру, досягти «камертон всеотзивчивості», що «роднит самі різноманітні душі і породжають саму тверду зв'язь» (Достоевський, 2003, с. 334).

#### ЛІТЕРАТУРА

Бахтин, М. (1979). *Проблема поезії Достоевського*. Москва.

Песталоцци, І. Г. (1981). *Вибрані педагогічні твори*: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогіка.

Кашталова, К. С. (1930). «*Підраження Корану*» А. С. Пушкіна і їх перводжерело. Л., Т. 55, с. 243-270.

Хлебников, В. (1987). *Поэма «Хаджи – Тархан»*. М.

Гумилев, Н. (1988). *Стихотворения и поэмы*. Л.

Достоевський, Ф. М. (2003). *Собрание мыслей Ф. М. Достоевского*. М.

**Ю. Христій**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## РОЗВИТОК МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

У сучасних умовах активізації інтеграційних процесів в усьому світі актуалізується питання розвитку міжнародного співробітництва в освітній сфері, зокрема професійно-технічній освіті. У цьому контексті привертає увагу досвід європейських країн, які мають значні позитивні здобутки в даній сфері – насамперед Німеччини як країни, що має унікальний досвід організації професійно-технічної освіти – дуальну освіту. Зважаючи на високу ефективність німецької моделі професійно-технічної освіти, з одного боку, що привертає увагу фахівців у даній галузі з інших країн, та зростаючу потребу у висококваліфікованих фахівцях як усередині країни, так і поза її межами, – з іншого, Німеччина налагоджує активну взаємодію з міжнародними партнерами.

Задля досягнення означеної мети у 2013 р. Федеральний уряд створив дві важливі нові інституції в межах реалізації «Стратегії для інтегрованого міжнародного співробітництва в галузі ПТО»: Німецьке міжнародне бюро Федерального інституту професійно-технічної освіти з міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти (German Office for International Vocational Education and Training Cooperation – GOVET), що являє собою контактний центр для громадян Німеччини та іноземців, які цікавляться проблемами міжнародного співробітництва, та «Круглий стіл для міжнародної співпраці в галузі професійно-технічної освіти» (Round Table for International Vocational Education and Training Cooperation), що виступає в ролі клірингової агенції

та координаційного органу, що об'єднує представників всіх організацій та федеральних урядових відомств, що беруть участь у ПТО, під час регулярних зустрічей.

Зауважимо, що вже протягом тривалого часу Федеральне міністерство освіти і наукових досліджень підтримує тісні зв'язки в галузі ПТО з урядовими відомствами з таких країн, як Китай, Індія, Ізраїль, Росія, ПАР та Туреччина. Представники урядових відомств, палат, соціальних партнерів та компаній регулярно зустрічаються у двосторонніх робочих групах, щоб обговорити прогрес, досягнутий у спільній діяльності, та координувати спільні проекти на партнерській основі. Обмін досвідом, як правило, зосереджується на таких сферах інновацій, як стандарти та програми ПТО, програми підготовки викладачів закладів ПТО, створення й розвиток спільних навчальних центрів та фінансування. Регулярне двостороннє співробітництво Німеччини з іншими європейськими країнами здійснюється згідно з Меморандумом, який був підписаний із шістьма країнами-партнерами ЄС на саміті ПТО у грудні 2012 року (*Internationalisierung der Berufsbildung*).

Крім того, Федеральне міністерство освіти і наукових досліджень фінансує стратегічний проект за участю Асоціації німецьких торгово-промислових палат (*Association of German Chambers of Commerce and Industry – DІHK*) та одинадцяти торговельних палат за кордоном (*Chambers of Commerce Abroad – АНК*). Мета означеного проекту полягає в заохоченні місцевої промисловості підтримувати розвиток елементів практичного кооперативного навчання.

Фінансована Федеральним міністерством освіти і наукових досліджень ініціатива, спрямована на експорт професійної підготовки, дозволяє німецьким провайдерам послуг у галузі ПТО розвивати й тестувати інноваційні та стійкі бізнес-моделі для експорту послуг ПТО. Такий підхід також допомагає експортувати німецькі компанії, щоб виправити дефіцит кваліфікацій у цільових регіонах (*Federal Ministry of Education and Research, 2015*).

Таким чином, можемо констатувати, що Німеччина є активним учасником міжнародного співробітництва в галузі професійно-технічної освіти та потужним провайдером-експортером послуг у відповідній галузі.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Federal Ministry of Education and Research (2015). *One-stop International Cooperation in Vocational Training*. Retrieved from: [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/One\\_stop\\_International\\_Cooperation\\_in\\_Vocational\\_Training\\_Flyer.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/One_stop_International_Cooperation_in_Vocational_Training_Flyer.pdf)
- Internationalisierung der Berufsbildung*. Retrieved from: <https://www.berufsbildung-international.de/>.

## СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

Протягом останніх десятиліть інтернаціоналізація вищої освіти є актуальним трендом на інституційному, національному, регіональному та міжнародному рівнях. Особливо актуалізувався цей процес завдяки Болонським реформам, стратегічною метою яких було створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Вплив Болонського процесу та інтернаціоналізаційних процесів сягає далеко за межі ЄПВО, набуваючи глобального виміру. Уряди абсолютної більшості країн світу прагнуть сприяти включенню своїх освітніх систем у цей процес для вирішення національних культурно-освітніх та соціально-економічних проблем. Однак у різних регіонах інтернаціоналізація набуває специфічних форм та має відмінні результати. Особливим прикладом такої специфіки може слугувати китайський варіант інтернаціоналізації вищої освіти, що став предметом нашого вивчення.

З кінця 1970-х років інтернаціоналізація вищої освіти в Китаї була мотивована бажанням уряду країни щодо реалізації «чотирьох модернізацій» (промисловості, сільського господарства, оборони, науки та технологій). Реалізовувалися означені модернізації шляхом політичних та економічних реформ, в контексті яких інтернаціоналізація вищої освіти мала, передусім, такі прояви: 1) навчання за кордоном китайських студентів та відрядження за кордон науковців й академічних рацівників для проведення досліджень; 2) залучення іноземних студентів для навчання в Китаї; 3) інтеграція міжнародного виміру в освітній процес університету шляхом використання іноземних підручників, запровадження в китайських університетах англomовних та двомовних освітніх програм; транснаціональних освітніх програм у співпраці з іноземними університетами-партнерами (Lin, 2019).

Китайські фахівці вважають, що реалізація названих вище проявів інтернаціоналізації, що набули характеру стратегічних пріоритетів освітньої політики, сприяло суттєвим змінам у системі вищої освіти Китаю, покращенню її якісних характеристик. Разом з тим, в рамках поступово змінюваного політичного, економічного та освітнього контекстів інтернаціоналізація вищої освіти Китаю почала дещо трансформуватися для задоволення нових вимог (Lin, 2019).

В обґрунуванні таких змін теоретики вищої освіти, зокрема, Р. Янг (R. Yang), підкреслюють відмінності у трактуванні поняття «інтернаціоналізація» у Західному світі та у «незахідних суспільствах» (non-Western societies), передусім у Китаї. Якщо для західних університетів інтернаціоналізація означає, за Дж.Найт (Knight, 2008), інтеграцію міжнародного, інтеркультурного або глобального виміру в цілі, функції та

процеси надання вищої освіти, то для незахідних суспільств принципово важливим є об'єднати вестернізацію, яку несе з собою міжнародний та глобальний виміри, з коренізацією (*indigenization*), тобто з національною освітньою традицією. Особливо важливим такий підхід є для Китаю, унікальна культурна спадщина якого, у тому числі і традиція вищої освіти, є значно більш тривалою та багатого за західну (Yang, 2014).

В контексті осмислення інтернаціоналізаційних процесів у сфері вищої освіти, Китай стурбований потенційною втратою свого культурно-освітнього суверенітету. Безумовно, ця проблема має глобальний характер, що зумовлюється зростаючими масштабами західних впливів у сфері вищої освіти, зокрема впливом Болонського процесу, в рамках якого відбулась ерозія суверенітету в сфері освітньої політики всіх членів Європейського простору вищої освіти. Стурбованість Китаю у даному контексті набула особливої форми, що зумовлено його централізованою системою вищої освіти, яка цілковито залежить від державної освітньої політики.

Характеризуючи зміни стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Китаї, науковці зазначають швидкий ріст представництва Китаю в міжнародному науковому співтоваристві з моменту його «відкриття» світу (Yang, 2014). З пасивного об'єкта західних впливів Китай перетворився на могутнього суб'єкта впливів та глобального інвестора. Країна активно використовує міжнародні обміни та співпрацю у вищій освіті як інструмент застосування м'якої сили (*an exercise of soft power*) (Yang, 2014). «Піднебесна» досягла фази глобального залучення в політику інтернаціоналізації вищів, переходу від одностороннього імпорту іноземних (західних) знань до Китаю до багаторівневого балансу між залученням світу до Китаю і відкриттям Китаю для світу.

До актуальних тенденцій у розвитку процесів інтернаціоналізації вищої освіти Китаю науковцями також віднесено:

- поступове розширення імпорту студентів для навчання в китайських вишах. Зазначимо, що згідно з даними Інституту статистики ЮНЕСКО, загальна кількість китайських студентів, що навчаються за кордоном, поки що значно перевищує кількість іноземних студентів, що навчаються у Китаї (відповідно 993,367 та 201,177) (<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>). Однак принципово значимим вважаємо те, що Китай перестав бути виключно експортером у розвитку академічної мобільності та увійшов в десятку країн-лідерів за кількістю іноземних студентів;

- активізація залучення китайської наукової діаспори до вирішення завдань економічного, наукового та освітнього характеру на історичній батьківщині. Таке залучення набуває різних форм: від пропозицій повернення на постійне проживання з наданням кращих робочих місць та кращої заробітної платні (порівняно з місцевими фахівцями), до тимчасової роботи в Китаї за контрактом для участі у актуальних наукових проєктах або виконання окремих контрактних зобов'язань перед



китайською стороною під час роботи у закордонних (переважно американських) наукових центрах та академічних закладах;

- глобальне поширення діяльності Інституту Конфуція. Розуміючи критичну роль вищої освіти в сучасному світі, Китай сприяє міжнародним обмінам та співпраці у цій сфері, щоб розширити свій глобальний вплив, зокрема прагне формалізувати переваги своєї багатой культурної спадщини шляхом глобального поширення в університетах інших країн інститутів Конфуція. Такі інститути є центрами/платформами для вивчення китайської мови та культури. Глобальна мережа інститутів Конфуція є важливим інструментом, який використовується Китаєм для розширення свого культурного впливу, інструментом м'якої політики, що має стратегічне значення у глобальній культурній та освітній експансії Китаю в сучасному світі;

- з моменту відкриття зовнішньому світу знання англійської мови набуло в Китаї стратегічного значення. Володіння англійською мовою розглядається як національний та персональний актив. Дослідники зазначають, що зусилля держави щодо вивчення громадянами англійської мови вже дають позитивні результати. Комунікативна та інструментальна функція англійської мови як *Lingua Franca* та її глобальне поширення прискорили розвиток зовнішньої торгівлі країни та сприяли її економічному зростанню. Китайські вчені та студенти у великих університетах не мають труднощів у спілкуванні з закордонними вченими. Їх майстерне знання англійської мови сприяло швидкій та успішній інтеграції у міжнародну академічну та наукову громаду.

Вважаємо, що досвід Китаю є корисним для всіх країн сучасного глобалізованого світу. Його вивчення та творче використання є актуальним і для України.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Knight, J. (2008) *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam and Taipei: Sense.
- Yang, R. (2014) China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview. *Front. Educ. China*, 9 (2), 151–162. DOI 10.3868/s110-003-014-0014-x.
- Lin, P. L. (2019) Trends of Internationalization in China's Higher Education: Opportunities and Challenges. *US-China Education Review B*, Vol. 9, No. 1, 1-12 doi: 10.17265/2161-6248/2019.01.001

**K. Shykhnenko**

Institute of Public Administration  
and Research in Civil Protection

### **SOME ISSUES CONCERNING THE ORGANIZATIONAL STRUCTURE FOR ADMINISTRATION OF RESEARCH AT THE USA UNIVERSITIES**

The USA universities and their system of research have long been a source of national prosperity and impressive intellectual progress in service of the entire world.

It is due to the fact that universities conducting research rely on three critical pillars: a talented and interconnected workforce, adequate and dependable resources, and world-class basic research in all main areas of science (National Research Council, 2014, p.99).

Understanding these pillars is crucial for the highly productive research enterprise which is viewed as “the systems, services, policy, and staffing for the work of the university to generate knowledge” (Radecki, Rieger, Schonfeld, 2020).

Knowledge is a main concept around which the research system is built. Researchers highlight that the key to understanding the university research system is how knowledge is generated, utilized, disseminated, affected by external variables, absorbed and used. Knowledge is generated not only at universities but in government and industry laboratories, and through team-oriented mechanisms, such as research consortia and clusters. The value of this knowledge stock which is considered a societal resource may not be immediately clear and depends on developments in the uncertain future. Equally important is how knowledge is utilized by highly trained employees and is adapted to their specific needs and to society’s benefit. The workforce trained at universities with their abilities, skills, experience and the network of professional connections is considered one of the most valuable products of the system of research. Knowledge flows (disseminates) through networks and partnerships of researchers and institutions, as well as through publication and at conferences. External variables (investment, infrastructure, intellectual environment, management, regulation, motivations, etc.) can enhance or hinder the translation of research advances into societal benefit. Lastly, public and private entities provide the complementary assets needed to transform knowledge into products and services and then penetrate markets so that knowledge is absorbed and used for economic and other societal benefits (National Research Council, 2014, p.100-102).

The conceptual ideas mentioned above along with functions and activities of any research organization generally dictates its form and structure. How all the functions and activities are organized depends a great deal on how much research and other sponsored projects activity is implemented, how the institution is organized and how the institution has culturally developed – whether it has evolved as a centralized or decentralized organization, whether it has strong departments or colleges, and whether it has a well-developed or insufficient electronic business system (Chronister & Killoren, 2006, p. 42). There are typical organizational structures, but many other forms are appropriate. It should be noted that within the structure, none of the elements are independent but tightly interrelated and impact each other.

In shaping research policy and practice, a university needs to have an efficient and appropriate research administration and management structure (Bosch & Taylor, 2011; Pettigrew, Lee, Meek, & Barros, 2013). As the range of functions and activities involved in research administration is wide enough,

considering them organizationally, as units, is typical for institutions. Historically, research administration has been divided into two principal functions – pre-award and post-award, and many institutions still organize their research offices under such an approach. For the last decades, the number of activities within these two categories, especially post-award, has significantly increased, which influenced the occurrence of the new functions and deepening the primary ones: capacity building and marketing, proposal development and submission, award negotiation and acceptance, research protection and regulatory compliance, project management; financial management, intellectual property and technology transfer; research administration support; institutional research administration infrastructure management. The functions are rather extensive; they range from research initiation to the audit from the internal and external entities. Thus, the choice of model for the structures and positions should allow the leadership to handle the expending multitude of the required functions. This model may place most of the functions within one central unit – central research office, even those functions that are traditionally situated within a business unit (for example, post-award accounting). If the institution doesn't consider this model effective, it may define for itself the most workable and efficient form and structure (Chronister & Killoren, 2006, p. 61).

A research office (a research support office, a central research office) is viewed as a main structural and organizational division to help build a useful working environment for conducting research (OECD, 2005; Taylor, 2006). Its primary task is to be a centre for both internal and external research coordination giving support to researchers at the university. The functions and activities it usually performs include coordinating the overall university strategy in research, providing information and advice about funding opportunities, assisting and directing costing and pricing procedures, coordinating major research initiatives, giving advice on legal and ethical aspects of research and intellectual property, and developing a code of practice for the conduct of good research (Nguyen, Meek 2015, p. 54; Taylor, 2006). Moreover, as J. Taylor argues, research officers should be de facto members of the research team who can give helpful and constructive support and advice (Taylor, 2006), not just regulators. These services should be professionalized in order to release academic staff from the administrative burden and enable them to focus on research. People worked in the research office often develops their own professional cultures and become the member of their professional bodies (various domestic or international associations and societies of research administrators). The typical members of the positions that form the leadership in the research office are the Chief Research Officer (CRO) or Vice-President and Associate Vice-President or Vice-Chancellor for Research. At the home institution the CRO is responsible for encouraging a research culture development and potentially leading the university in regional economic development, and for ensuring the highest level of research integrity, as well. (Chronister & Killoren, 2006, p. 59). This position may even assume a national leadership role in policy development and help set research priorities.

The university research office may have multiple administrative positions. Among them there are associate positions which can be occupied by research faculty who have assumed administrative roles or other individuals, not faculty, who have skills and experience managing research units (sponsored programs, research compliance, technology transfer, etc.). Other administrative positions with the responsibilities for the administration of the budget or human resources and other central management functions are Assistant Vice President or Chancellor and Special Assistant to the Vice President with the responsibility for specialized programs. Director of Sponsored Programs deals with all aspects of the process of proposal submission and contract negotiation. Director of Technology Transfer supervises staff experienced in the legal and technical aspects of protection of intellectual property, licensing of patents, development of spin-off companies, etc. Director of Research Development takes responsibility for maintaining data and information on grant and contract opportunities, delivering information to researchers, training and assistance in proposal development. To pursuit and support of collaborative large-scale, multi-disciplinary and interdisciplinary research activity, there is the position of Director of Interdisciplinary Research. Director of Extramural Accounting oversees the process of establishing extramural accounts, tracking and approving expenditures, and requesting draw-downs or reimbursements for sponsored projects. Other administrative positions in the research office depend on the number of functions of research administration, as well as on the tasks that are extremely essential for sustainable developing of the university research capacity.

Differences in organizational structures may reflect local circumstances, institutional culture and history, an institution's strategic and operational plans as well as diversity of research missions and the scope of research. The main task the research administration needs to consider is promoting the success of the institution in research and sponsored programs by creating cultures which stimulate, assist and reward people involved in research activity, thus, help the institution thrive as a research organization.

#### **References**

- Bosch, A., & Taylor, J. (2011). A proposed framework of institutional research development phases. *Journal of higher education policy and management*, 33 (5), 443-457.
- Chronister, L., & Killoren, R. (2006). The organization of the research enterprise. In *Research Administration and Management* [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister], Jones & Bartlett Publishers (41-61).
- National Research Council (2014). *Furthering America's Research Enterprise*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18804>.
- Nguyen, H., Meek, V. L. (2015). Key Considerations in Organizing and Structuring University Research. *The Journal of Research Administration*, (46)1, 41-62.
- OECD. (2005). *University research management: developing research in new institutions*. OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/imhe/universityresearchmanagementdevelopingresearchinnewinstitutions.htm>
- Pettigrew, A., Lee, M., Meek, L., & Barros, F. (2013). A typology of knowledge and skills requirements for effective research and innovation management. In Å. Olsson & L. Meek (Eds.), *Effectiveness of research and innovation management at policy and*

*institutional levels: Cambodia, Malaysia, Thailand, Vietnam* (29-74), OECD Publishing.

Radecki, J., Rieger, O. Y., Schonfeld, R. C. (2020). *What is the Academic Research Enterprise?* Retrieved from <https://sr.ithaka.org/blog/what-is-the-academic-research-enterprise/>

Taylor, J. (2006). Managing the unmanageable: The management of research in research-intensive universities. *Higher Education Management & Policy*, 18 (2). <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art8-en>.

**С. Шмалей**  
Національний педагогічний  
університет імені М.П. Драгоманова

## **НАПРЯМИ ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Сучасна професійна освіта детермінується актуальними викликами соціальних змін, високотехнологічними результатами в науці та техніці, впливом інформаційного навантаження, загальними глобалізаційними трансформаціями. Оптимізація вищої професійної підготовки досягається розробкою та реалізацією інноваційних підходів, технологій, форм та методів, які спрямовані на досягнення відповідності та ефективності освіти згідно суспільних запитів. В той же час. інноваційний підхід в вищій освіти зумовлюється швидким старінням знань; інтенсивною інформатизацією суспільства; запізненням передачі соціального досвіду та випереджальними технологічними досягненнями; організаційно-структурною кризою світової системи освіти В зазначеному контексті педагогічні інновації виступають в якості системної реакції на соціально - культурну динаміку розвитку як цивілізації в цілому, так і освіти зокрема (Пшенична, 2014; Супрун, 2015; Шмалей, 2019).

Аналіз наукових досліджень свідчить про актуальність тематики, пов'язаної з інноваціями в освіті: автори визначають необхідність формування національної інноваційної спроможності системи освіти як здатності в масштабах системи освіти та інших галузях людської діяльності поширювати і застосовувати нововведення, які докорінно змінюють моральність, духовність, інтелектуальність суспільства Вказують, що, головною метою впровадження інновацій в педагогічній освіті є необхідність відповідати на виклики глобалізацій них перетворень, екологічних проблем, полікультурних тенденцій. Актуальні ідеї зосереджені навколо проблем оцінювання якості освіти, формування особистісної відповідальності учасників освітнього процесу за позитивні зміни в освіті, подолання протиріч між темпами соціально-культурного розвитку учнівської молоді і потребами сучасного суспільства, досягнення рівних можливостей в отриманні якісної (Король, 2015).

Уточнення сутності інновацій та інноваційного процесу в освітній діяльності дозволяє виокремити поняття нововведення (засіб) та інновація

(процес впровадження нововведень)..Важливо наголосити, що під інноваційним процесом розуміють діяльність по створенню нововведень, їх використанню та поширенню.Розвиток інноваційно-освітньої діяльності цілеспрямований на реалізацію основних завдань вищої освіти: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, моральному та культурному розвитку в процесі отримання вищої професійної освіти; розвиток науки і мистецтва за допомогою наукових досліджень і творчої діяльності професорсько-викладацького складу та студентів, використання отриманих результатів в освітньому процесі; сприяння підготовці, перепідготовці та підвищенню кваліфікації працівників з вищою освітою і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації; формування у молоді громадянської позиції, здатності до праці і життя в умовах сучасної цивілізації і демократії; збереження і примноження моральних, культурних та наукових цінностей суспільства; поширення знань серед населення, підвищення освітнього і культурного рівнів суспільства (Дубасенюк, 2009).

Розвиток інноваційно – освітньої діяльності у вищих навчальних закладах залежить від впливу зовнішніх і внутрішніх факторів Зовнішнє середовище характеризується підвищенням конкуренції, змінами в державній політиці, спрямованій на модернізацію системи освіти, змінами контингенту вступників та вимог до випускників з боку роботодавців Внутрішнє середовище характеризується компетентнісним підходом, стандартами третього покоління,необхідністю неперервної освіти протягом життя. Зазначені фактори призводять до збільшення і поширення освітніх інновацій, що сприяють покращенню якості освіти, відповідає до вимог сучасних та ,певним чином, майбутніх виробництв. Розвиток інноваційно-освітньої діяльності, визначаються наступними чинниками організаційно-технологічними; мотиваційно-психологічними; технічними; інформаційними (Пшенична, 2014).

Входження України в світовий освітній простір супроводжується певними тенденціями та рівнями: розвитку інноваційно-освітньої діяльності На глобальному рівні інновації є наслідком змін, що відбуваються в суспільстві стосуються перебудови всієї системи освіти, зумовлюють зміни парадигми в умовах трансформації індустріальної цивілізації в постіндустріальну та формують новий типу культури. На рівні системи професійної освіти інновації спрямовані на освітнє середовище, створення нових типів навчальних закладів на підґрунті нових концептуальних засад, зміну структури системи освіти. На процесуальному рівні інновації спрямовані на створення нового змісту дисциплін, блоку курсів, реалізацію нових способів структурування освітнього процесу; впровадження нових технологій, форм і методів навчання Індивідуалізація освітньої взаємодії, орієнтація на гуманістичні, демократичні цінності досягається на кожному з рівнів інноваційно-освітньої діяльності.

В сучасній вищій освіті України завдяки багаторівневій системі навчання в університетах забезпечується активна мобільність в темпах і у

виборі майбутньої спеціальності; формуються інноваційні освітні програми на базі отриманої університетської освіти. Простежується тенденція збагачення вузів сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Інтернет і інтенсивне розповсюдження дистанційних форм навчання студентів. Вибудовується універсалізація вищої освіти в процес інтеграції вищих навчальних закладів з провідними вітчизняними та зарубіжними університетами, що призводить до появи університетських комплексів. Активно відбувається процес включення вузів в стратегію оновлення вищої професійної освіти з урахуванням вимоги світових стандартів. Відзначають, що в системі вітчизняної вищої освіти виділяють різні типи нововведень, використовуючи наступні критерії: масштаб перетворень в університеті; ступінь глибини здійснюваного перетворення; ступінь новизни в контексті фактору часу (Сова, 2019).

Системоутворюючим стрижнем інноваційних процесів у професійній освіті є компетентнісний підхід, відповідно до якого з позиції вибору компетенцій в логіці впровадження інновацій в підготовку фахівців потрібно виокремити зміст і методи навчання на основі виділення модулів як системно представленої інформації та реалізації моделі паритетних відношень і соціального партнерства. У кожен компонент інноваційної діяльності викладач повинен закладати інноваційні підходи (цілі, зміст, розвиток здібностей, методи). Впровадження інноваційних технологій характеризує головний показник якісної освітньої діяльності. В наукових джерелах методологічні та теоретичні питання впровадження інноваційно-освітньої діяльності співвідносяться з технологією випереджаючого навчання у вищій школі., висловлюючи думку про те, що вища школа готує випускників до вирішення професійних питань та непередбачуваних проблем майбутнього. Отже, розглядається впровадження освіти, яка базується на інноваційній динаміці і нових знаннях. В такому процесі спираються на відносно нові поняття - інноваційна динаміка (послідовність перетворення знань в технічну або соціальну реальність), інноваційне мислення (здатність викладача університету до розробки механізмів і методів формування такого мислення) і само менеджмент (активна мотивація студента в навчанні, само актуалізація) та відображення в навчальному процесі повного циклу професійної діяльності (Хуторський, 2003).

В інноваційно-освітньому менеджменті широко використовується процесуальний підхід який поєднує процес вдосконалення, впровадження і практичного використання в роботі передових технологій, інформаційних технологій з сукупністю методів, прийомів і засобів навчання. Процесуальний підхід дозволяє визначити комплекс умов впровадження інновацій: створення конкурентоспроможної атмосфери; перспективи професійного зростання та творчого пошуку викладача; використання нових способів і засобів передачі інформації; оптимізація навчального процесу шляхом значних інноваційних змін для докорінної трансформації навчального процесу; впровадження інновацій за рахунок резервів

університету; опора на оновлені філософські основи освіти; якісна зміна особистості студента (Шмалей, 2019).

Активно намагаються внести інноваційні зміни через форми і методи навчання, які ще недостатньо широко застосовуються в педагогіці: робота в малих групах, аналіз навчальних ситуацій і проблемне навчання. Інноваційні підходи після аналізу загальних тенденцій розвитку освітнього процесу реалізуються також методами дистанційної підтримки навчання студентів в режимі он-лайн, використанням засобів мульті-медіа, системи інтерактивного тестування. Інноваційно-освітня діяльність співвідноситься з впровадженням технологій проблемного, дистанційного, модульного, контекстного і дистанційного навчання через інноваційні методи проєктів, дослідницькі методи. Виявлено зростання інноваційного компонента в змісті і методах навчання; прискорення процесів старіння знань, що приводить до динамічного оновлення; перехід від приватних інноваційних моделей до інтегрованих кластерних інновацій. Узагальнюючи, важливо вказати, що інноваційна діяльність у вищих навчальних закладах України розвивається за наступними напрямками: науково-дослідницька діяльність; проєктна діяльність; освітня діяльність, (професійний розвиток суб'єктів певної галузі).

#### ЛІТЕРАТУРА

Дубасенюк, О. (2009). Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: Інноваційні технології та методики*: монографія. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, сс. 14-47.

Король, А. Д. (2015). Педагогика диалога: от методологии до методов обучения: монографія. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы.

Пшенична, Л. (2014). Інноваційні процеси в освіті як фактор її успіху. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (38), 3-16.

Супрун, А. Г., Новіцька, К.В. Інновації та творчість як основа змін освітньої парадигми. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Гуманітарні студії*, 228, 97-102.

Сова, М. О. *Сучасні тенденції інноваційного розвитку університетів України*. URL: <http://Kukkit.ru/docs/ts/no2/4.pdf> (дата звернення: 19.03. 2021).

Хуторский, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. М.: МГУ.

Шмалей, С. В. (2019). Проблеми вищої освіти в умовах глобалізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 16 (90), 273-286.



## **РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЇ У ДОКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ: УКРАЇНСЬКИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД**

**Л. Баліка**

Рівненський державний гуманітарний університет

### **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ PhD З ОСВІТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК**

В сучасному суспільстві відбувається стрімкий розвиток та впровадження інформаційних технологій, які щохвилини змінюються, не даючи жодного шансу стояти осторонь жодній сфері діяльності – чи то промисловість, чи освіта.

У Постанові «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» (2016) зазначено, що здобувачі ступеня PhD повинні набути компетентності, зокрема універсальні навички дослідника, усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у своїй науковій діяльності (Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)).

Ми погоджуємося з думкою професорки О. Б. Петренко, що інформативні технології необхідно широко використовувати в підготовці здобувачів ступеня PhD, зокрема з освітніх педагогічних наук. На її думку, ІТ: виступають як засіб для створення інформаційно-методичних матеріалів і документів (планів, конспектів, методичних розробок та ін.); як засіб забезпечення наочності (презентації, відеоролики, відеофільми й інші демонстраційні форми); як засіб пошуку інформації (текстової, відео- і аудіо-); як засіб обробки інформації (фото- й відеозображень, текстової, статистичної інформації для портфоліо, обробки анкет, побудови діаграм, графіків при дослідженні динаміки тих або інших процесів у виховній діяльності); як засіб зберігання інформації (бази даних, методичні розробки й колекції, фото- і відеоархіви, електронні сховища); як засіб комунікації (сайт, електронна пошта, форуми, чати тощо) (Петренко, 2016).

Розглянемо деякі форми роботи, які, на нашу думку, доцільно застосовувати у підготовці здобувачів ступеня PhD.

Вебінар (англ. webinar) – спосіб організації зустрічей онлайн, формат проведення семінарів, тренінгів та інших заходів за допомогою Інтернету (Вебінар). Вебінари використовуються науково-педагогічними працівниками як просвітницькі заходи для читачів. Під час проведення вебінарів надзвичайно важливо вибрати цільову аудиторію, оптимальний час, активну рекламну кампанію в Інтернет-просторі на сайті кафедр, соціальних мережах.

Для молоді цей вид комунікації дуже привабливий – він проходить у звичному для них Інтернет-середовищі, можна спілкуватися в чаті, користуватися ніком, у будь-який момент покинути місце зустрічі. Для здобувачів освітнього ступеня PhD це можливість для творчості. Записи вебінарів в майбутньому можна використати неодноразово, викладати на сайті та використовувати для навчання здобувачів інформаційній грамотності (проведення відкритих занять з розповідями про інформаційні ресурси, методики пошуку інформації); методичних нарад.

Онлайн-курси – це можливість отримання безкоштовної освіти для всіх та кожного в Україні. Для здобувачів особливо актуальними є такі платформи, як Prometheus, Educational, Edera. Основна мета цих освітніх платформ – зробити найкращі курси від провідних викладачів, університетів та організацій світу доступними для всіх. Онлайн-курси – це можливість переглядати відеолекції від кращих викладачів світу, виконувати інтерактивні тестові завдання та творчі вправи, аби перевірити набуті знання, спілкування на форумі з іншими слухачами та викладачами. До переваг онлайн-курсів відносяться: навчання у зручний час – всі матеріали платформи доступні цілодобово; для навчання необхідний лише доступ до інтернету та бажання вчитись; навчатися можна на будь-якому пристрої (комп'ютер, планшет чи телефон); проєкти безкоштовні для слухачів. Також варто відзначити, що після проходження онлайн-курсів здобувачі отримують сертифікат про завершення курсу.

Також варто відзначити особливо доцільним в сьогоденних умовах, зокрема пандемії COVID-19, проведення лекційних та практичних занять на платформі Moodle.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, вимовляється «мудл») – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також системою управління навчанням, системою управління курсами, віртуальним навчальним середовищем або просто платформою для навчання, яка надає викладачам та здобувачам освіти вибір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного (Організація дистанційного навчання в Moodle). Ця платформа вміщає в собі велику кількість «модулів», які дають змогу забезпечити співпрацю між викладачами та здобувачами ступеня PhD (розміщення «модулів» на сайті, редагування, оновлення, використання інформації як для навчання, так і для оцінювання). В межах навчальної дисципліни викладач має можливість на платформі слідкувати за активністю здобувачів освіти та вносити оцінки в електронний журнал.

Отже, використання інформаційних технологій спонукає здобувачів ступеня PhD з освітніх педагогічних наук до самовдосконалення та допомагає у здобутті нових знань та навичок, стимулює використання різноманітних інформаційних технологій онлайн та покращує рівень їх компетенцій.

## ЛІТЕРАТУРА

- Вебінар. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B5%D0%B1%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80>.
- Організація дистанційного навчання в Moodle. URL: [http://osvita.ua/vnz/high\\_school/72285/](http://osvita.ua/vnz/high_school/72285/).
- Петренко, О. Б. (2016). Використання ІТ у виховному процесі: можливості, переваги, ризики, перспективи. *Іноватика у вихованні*, 4, 40-47.
- Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів № 261 від 23 березня 2016 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/248945529>. (дата звернення 18.03.2021)

**М. Бойченко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **МІЖНАРОДНІ СПІЛЬНІ ПРОГРАМИ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ: АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ**

Феномен спільних програм докторської підготовки, коли два (або більше) заклади вищої освіти несуть спільну відповідальність за її здійснення, атестацію і присвоєння ступеня доктора філософії, є відносно новим явищем для України. Разом із тим, країни ЄС вже мають певні позитивні здобутки в означеній галузі, а тому вважаємо за доцільне звернутися до позитивного європейського досвіду.

Слід зауважити, що зарубіжні вчені (Altbach et al., 2010; Hazelkorn, 2015; Knight, 2008; 2013) убачають причини виникнення феномену спільних програм докторської підготовки в переході до економіки знань, демографічних проблемах і необхідності глобального пошуку талантів, зростаючому значенні дослідницьких університетів для економіки й суспільства, інформованому виборі студента та споживацькому ставленні до вищої освіти, що вимагають координації зусиль закладів вищої освіти й активізації міжнародного співробітництва в означеній галузі.

У країнах Європейського Союзу запровадження подвійних та спільних ступенів отримало імпульс після підписання Лісабонської Конвенції (1997 р.), у якій наголошувалося, що спільний ступінь «стосується кваліфікації вищої освіти, наданої спільно принаймні двома або більше ЗВО або спільно одним або кількома ЗВО та іншим акредитованим органом на основі навчальної програми, спільно розробленої та/або впровадженої ЗВО, або у співпраці з іншими установами» (Council of Europe and UNESCO 1997).

У цьому контексті вважаємо за доцільне зауважити, що хоча в документі й не йшлося окремо про програми саме докторської підготовки, означений феномен еволюціонував у рідше глобальних тенденцій розвитку вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти.

Наголосимо на перевагах спільних програм докторської підготовки, окреслених у «Керівництві щодо запровадження спільних програм докторської підготовки між Францією та Нідерландами» (A guide for Joint

Doctorates between France and the Netherlands) (A guide for Joint Doctorates..., 2013). Дослідники виокремлюють переваги для здобувача докторського ступеня, наукового керівника та закладу вищої освіти в цілому.

Так, переваги спільних програм докторської підготовки для здобувача докторського ступеня включають:

- можливість здійснювати дослідження у двох країнах, і, відповідно, пристосовувати його до різних умов;
- занурення в ширше міжнародне середовище, що сприятиме побудові власної міжнародної мережі наукових контактів та розвитку лінгвістичних, соціальних та міжкультурних навички для покращення своєї позиції на міжнародному ринку праці.

Переваги для наукових керівників стосуються посилення співпраці в розвиткові науково-дослідної діяльності з університетом-партнером або науковою школою за допомогою спільного керівництва здобувачем докторського ступеня, що, у свою чергу, відкриває більше можливостей для отримання європейських грантів на наукові дослідження (наприклад, у межах програми Erasmus Mundus Joint Doctorate).

Переваги для докторського дому та університету полягають у тому, що наявність спільної програми докторської підготовки підвищує привабливість закладу для молодих мобільних здобувачів докторського ступеня за рахунок розширення перспектив їх майбутнього працевлаштування. Запровадження спільних програм докторської підготовки в ЗВО свідчать про наявність у закладі міжнародного сприятливого для наукових досліджень середовища (A guide for Joint Doctorates..., 2013).

Важливим у межах розгляду спільних програм докторської підготовки є окреслення різниці між міжнародною спільною програмою докторської підготовки та міжнародним спільним керівництвом здобувачем докторського ступеню (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

Міжнародна спільна програма докторської підготовки	Міжнародне спільне керівництво здобувачем докторського ступеню
Мобільність	
1 національний ЗВО та 1 закордонний	1 національний заклад
Приналежність	
2 заклади вищої освіти	1 заклад вищої освіти
Захист дисертації	
В одному з двох ЗВО	В одному з двох ЗВО
Мова захисту	
За згодою сторін	За звичай державною мовою або англійською
Науковий ступінь	
Або один докторський ступінь, присуджений спільно двома ЗВО (спільний ступінь), або 2 окремі ступені, по одному від кожного ЗВО (подвійний ступінь)	1 національний ступінь доктора філософії

Джерело: (A guide for Joint Doctorates..., 2013. с. 6)

Отже, можемо констатувати наявність переваг міжнародних спільних програм докторської підготовки, насамперед в аспекті побудови майбутньої професійної траєкторії молодого дослідника, розширенні можливостей для працевлаштування та міжнародного визнання.

#### ЛІТЕРАТУРА

- A guide for Joint Doctorates between France and the Netherlands* (2013). <http://nlfr.eu/wp-content/uploads/2017/01/A-guide-for-Joint-Doctorates-FRNL-juin-2013.pdf>.
- Altbach, P., Reisberg, L. & Rumbley, L. E. (2010). Tracking a global academic revolution. *Change*, 42 (2), 30-39.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education. The battle for world class excellence*. New York: Palgrave Macmillan.
- Knight, J. (2008). *Joint and double degree programmes: vexing questions and issues*. London: Observatory on Borderless Higher Education.
- Knight, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17 (3), 84-90.

**Н. Пазюра**

Національний авіаційний університет

## ВИХОВАННЯ ОСВІТНІХ ЛІДЕРІВ НА ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В США

Останнім часом в усьому світі спостерігається значне збільшення доступу як до вищої освіти так і докторських програм. В цьому процесі задіяні нові типи закладів освіти, що пропонують все більше програм і нові форми здобуття ступеня доктора філософії. Кількість студентів коледжів та університетів швидко зростає, та у найближчі роки (2025 р.), за розрахунками вчених, сягне цифри 263 млн вступників (Karaim, 2011). Таке поширення доступу до вищої освіти та її спрямування на задоволення вимог ринку праці є важливими кроками до розбудови Економіки знань (OECD, 2014).

В США кожного року закладами освіти пропонуються більш ніж 6200 докторських програм, з яких 2200 або 35% - це програми з акцентом на освітнє лідерство педагогічного персоналу у K-12 школах (Dunlap, Li & Kladifko, 2015, с. 14). Наше дослідження свідчить про те, що в США достатньо уваги приділяється докторським програмам, вивчення здійснюються у межах різноманітних проектів. Серед найбільш відомих необхідно назвати дослідний проект «Карнегі ініціатива щодо докторських програм», який фінансувався Фондом Карнегі для удосконалення докторської підготовки. Головна мета цієї ініціативи була в отриманні більш глибокого розуміння слабких сторін докторських програм у таких галузях як хімія, освіта, англійська мова, математика та наданні пропозицій щодо підвищення їх ефективності (Dunlap, Li & Kladifko, 2015, с. 15).

Ця проблема привертає увагу тому, що виховання освітнього лідера – це виховання менеджерських або адміністративних якостей лідера, з основним акцентом на підготовці практиків - від директорів до методистів, учителів, тобто тих, хто здатний використовувати знання для вирішення

освітніх проблем. З іншого боку, ступінь доктора філософії з педагогіки – залишається традиційним академічним ступенем, який одержує дослідник, працівник освіти (Dunlap, Li & Kladifko, 2015, с. 17).

Результати проведеного дослідного проекту переконали учених у необхідності підготовки «стюардів освіти», тобто перш за все освітянина, у повному розумінні цього слова, який «здатний креативно створювати нові знання, критично зберігати існуючі цінні та корисні ідеї, відповідально трансформувати їх розуміння» (Dunlap, Li & Kladifko, 2015, с. 15).

Оскільки педагогіка – це мультидисциплінарна галузь з великою кількістю практично-орієнтованих напрямів діяльності. Завдяки своїй унікальності, педагогіка визнається і як теоретична дисципліна і як практична галузь (Richardson, 2006). За результатами дослідного проекту, були виявлені декілька проблемних напрямів у докторських програмах у галузі знань освіта (педагогіка). Це баланс між практичною частиною навчання та проведенням безпосередньо дослідження, відсутність загальних обов'язкових дисциплін для здобувачів за виключенням методології досліджень, недостатня якість проведених досліджень та дисертацій у порівнянні з іншими галузями знань (Golde & Walker, 2006).

Для виховання «стюардів освіти» учасники проекту рекомендували включення трьох важливих типів знань до програм підготовки: формальні знання, практичні знання та уявлення. Крім того, були окреслені спеціальні результати навчання: для формальних знань - знання, навички, особливий тип інтелектуальної поведінки, необхідної для продуктивних дій. Для практичних знань підкреслюється необхідність інтеграції практичної частини підготовки у курікулум докторських програм.

Для виховання лідерських якостей за допомогою докторських програм було запропоновано розроблення стандартів таких програм. Підготовка освітніх лідерів та практиків високого рівня може здійснюватись лише за допомогою практично орієнтованих програмах, сфокусованих на практиках ефективного лідерства, що сприяє ефективної діяльності закладів освіти. Були визначені необхідні складові інноваційних докторських програм з лідерства: курікулум, пов'язаний із професійними стандартами, інтегрований зміст програм підготовки, проблемно орієнтоване навчання, що фокусує увагу на практичних проблемах та стимулює рефлексію (Dunlap, Li & Kladifko, 2015, с. 18).

Дослідження зв'язку між підготовкою за такими докторськими програмами та результатів навчання випускників показали, що зазначені характеристики програм значно підвищили мотивацію здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії, відповідали їхнім кар'єрним намірам стати директорами шкіл, сприяли вивченню ключових напрямів ефективного лідерства (візія та етика, інструктивне лідерство, організаційне навчання, менеджмент, заохочення батьків та громади тощо).

## ЛІТЕРАТУРА

- Dunlap, J., Li, J., Kladifko, R. (2015). Competencies for Effective School Leadership: To What Extent Are they Included in Ed.D. Leadership Programs? *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 26, 14-26.
- Golde, C., & Waler, G. (2006). *Envisioning the future of doctoral education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karaim, R. (2011). Expanding higher education. *CQ Global Researcher*, 5, 525-572. Retrieved from: <http://library.cqpress.com/>
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Richardson, V. (2006). Stewards of field, stewards of an enterprise. In C. M. Golde & G. E. Waler (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education* (pp. 251 – 267). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

**О. Петренко**

Рівненський державний гуманітарний університет

### **ПРАКТИКА ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ, ЗДОБУТИХ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ, З ДИСЦИПЛІНИ «ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ НАД ДИСЕРТАЦІЄЮ» У ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ**

Згідно Закону України «Про освіту», «неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» (ст.8, п.3), при цьому «результати навчання, здобуті шляхом неформальної ... освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством» (ст.8, п.5) (Про освіту: Закон України).

В освітньому глосарії ЮНЕСКО поняття неформальної освіти трактується як «освіта, що інституціолізована, навмисна і спланована суб'єктом освітньої діяльності». Визначальна характеристика неформальної освіти полягає у тому, що вона є додатком, альтернативою та/або доповненням до формальної освіти у процесі навчання людини протягом всього життя. Часто вона запроваджується для того, щоб гарантувати право на доступ до освіти для всіх. Вона призначена для осіб будь-якого віку, але не обов'язково передбачає неперервний шлях здобуття освіти. Зокрема, це можуть бути короткотермінові програми та/або програми низької інтенсивності, що надаються у вигляді коротких курсів, майстер-класів та семінарів. Неформальна освіта зазвичай веде до отримання кваліфікацій, що не визнаються як формальні відповідними національними органами управління освітою, або взагалі не передбачає надання кваліфікацій. Неформальна освіта може охоплювати програми, що сприяють грамотності дорослих і молоді, освіту для дітей, що не відвідують школу, формують життєві та робочі навички, спрямовані на соціальний або культурний розвиток» (Неформальна освіта).

В умовах карантинних обмежень питання неформальної освіти є особливо актуальним, позаяк здобувачі освіти все частіше здобувають відповідні компетентності саме через цей неформальну й інформальну освіту.

Водночас, відповідно до вимог Закону України «Про освіту», «Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», Методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи у закладах вищої освіти з метою зарахування у формальній освіті результатів навчання, здобутих у неформальній та інформальній освіті розробляються положення, порядки, правила, які мають на меті розробити чітку і прозору процедуру визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті. З цією метою і в Рівненському державному гуманітарному університеті розроблене й функціонує таке положення (Положення про визнання результатів навчання здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету, здобутих у неформальній та інформальній освіті).

У підготовці доктора філософії ми враховуємо й оцінюємо результати навчання у неформальній та інформальній освіті. Приміром, при викладанні навчальної дисципліни «Технологічні аспекти роботи над дисертацією» ми зараховуємо здобувачам ступеня PhD результати пройденого ними навчання на платформі масових відкритих онлайн-курсів Prometheus «Наукова комунікація в цифрову епоху» (Наукова комунікація в цифрову епоху).

Пройти цей курс ми радимо здобувачам освіти на початку навчального року – у жовтні місяці, а навчальна дисципліна «Технологічні аспекти роботи над дисертацією» починає викладатись у другому семестрі – у березні. Таким чином, здобувачі освіти мають достатньо часу, щоб за бажанням пройти безкоштовне навчання тривалістю 13 тижнів, отримати сертифікати, мати постійний доступ до відеолекцій та форуму.

Відповідно до «Положення» РДГУ на початку навчання у другому семестрі ми здійснюємо процедуру перезарахування результатів навчання (Положення про визнання результатів навчання здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету, здобутих у неформальній та інформальній освіті).

Курс «Наукова комунікація в цифрову епоху» вибраний нами тому, що його структура й змістове наповнення найбільше відповідають тематиці навчальної дисципліни «Технологічні аспекти роботи над дисертацією».

Для кращої візуалізації та порівняння пропонуємо тематику обох курсів у вигляді таблиці.

Структура курсу «Наукова комунікація в цифрову епоху»	Тематика курсу «Технологічні аспекти роботи над дисертацією»
Тижень 1. Вступ. Наукова комунікація: історія, сучасність, майбутні тренди.	Тема 1. Нормативно-правові засади підготовки дисертаційного дослідження здобувачів ступеня PhD.
Тижень 2. Основи інформаційного	



<p>пошуку. Пошукові системи.  Тиждень 3. Наукометрія.  Тиждень 4. Платформа Web of Science.  Тиждень 5. Основи роботи з Базою Даних Scopus.  Тиждень 6. Профілі науковців.  Тиждень 7. Робота з референс-менеджерами EndNote та Mendeley.  Тиждень 8. Дослідницька етика та академічна доброчесність.  Тиждень 9. Публікація. Критерії якості наукових видань. Публікаційний процес. Вибір видання. Рецензування. Поширення публікацій.  Тиждень 10. Авторське право для науковців.  Тиждень 11. Відкрита наука.  Тиждень 12. RDM (Research Data Management) Управління даними досліджень та життєвий цикл даних. Де зберігати та як цитувати дані дослідження.  Тиждень 13. Публікація дисертації.</p>	<p>Тема 2. Теоретичні засади дисертаційного дослідження. Тема й науковий апарат дисертаційного дослідження.  Тема 3. Особливості проведення й планування дисертаційного дослідження.  Тема 4. Робота з науковою інформацією.  Тема 5. Міжнародні наукометричні бази Scopus та/або Web of Science Core Collection.  Тема 6. Академічна доброчесність.  Тема 7. Класифікація методів дисертаційного дослідження.  Тема 8. Методи математичної статистики у наукових дослідженнях.  Тема 9. Технології написання наукових праць: тез, наукових статей, монографій, наукових доповідей.  Тема 10. Підготовка, особливості оформлення та захист дисертації.</p>
---	--

Для того, аби чітко розуміти, як максимально коректно здійснити перезарахування, гарант освітньо-наукової програми і викладачі, які викладають навчальну дисципліну, також пройшли курс «Наукова комунікація в цифрову епоху» і отримали сертифікати.

Зауважимо, що процедура передбачає зарахування окремих тем і результати в обов'язковому порядку враховуються викладачем при визначенні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Водночас, аналіз відповідних нормативних документів інших університетів, власна практика визнання результатів навчання, здобутих у неформальній освіті у підготовці доктора філософії, дає підстави для внесення пропозиції щодо унормування цієї процедури в межах держави, оскільки згідно ст. 38. Закону України «Про освіту» «вимоги до ... визнання результатів неформального та інформального навчання» формувати повинне Національне агентство кваліфікацій (Про освіту: Закон України).

Вважаємо, що вироблення єдиного порядку і вимог дало б змогу полегшити процес визнання, зробити його більш чітким, логічним й універсальним для усіх закладів вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

- Наукова комунікація в цифрову епоху.* URL: [https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:UKMA+SCDA101+2020\\_T1/about](https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:UKMA+SCDA101+2020_T1/about).
- Неформальна освіта.* URL: <http://uis.unesco.org/en/glossary>.
- Положення про визнання результатів навчання здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету, здобутих у неформальній та інформальній освіті.* URL: [https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol\\_for\\_inform.pdf](https://www.rshu.edu.ua/images/nmr/pol_for_inform.pdf).
- Про освіту: Закон України від 5.09.2017 № 2145-VIII.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

## **ІННОВАЦІЙНИЙ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УПРАВЛІННЯ НАУКОВИМИ ПРОЄКТАМИ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ**

Актуальним чинником, що визначає розвиток сучасної вітчизняної наукової сфери в державі, є саме її кадрове забезпечення. Відповідно останнє детермінує необхідність обґрунтування й розроблення нових стратегічних напрямів удосконалення системи підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації як екстраполяцію національної наукової політики у вітчизняну науку і вищу освіту.

А тому важливим у цьому контексті є визначення й реалізація на практиці концептуальних засад модернізації підготовки таких фахівців, враховуючи глобалізаційні й євроінтеграційні тенденції і у той же час, не втрачаючи національних досягнень і самобутнього національного характеру вирішення цієї проблеми. А тому важливою частиною вітчизняного державотворення є саме входження України у світовий і європейський освітній і науковий простір, що зумовлює пошук нових детермінант модернізації структури освітньо-кваліфікаційних рівнів, оновлення вимог до третього ступеня – доктора філософії (Philosophy Doctor, PhD), сутність якого у Болонській декларації визначено як невід’ємний складник триступеневої системи підготовки. У такому контексті І. Реґейло наголошує на тому, що саме підготовка здобувачів наукового ступеня, які здійснюють активне втілення реформаційних перетворень відповідно до викликів часу та інноваційного розвитку суспільства, є виключно важливим процесом для кожної країни (Реґейло, 2014).

Водночас вітчизняна система підготовки й атестації наукових кадрів вищої кваліфікації упродовж двадцяти років української державності, на думку А. Рачинського, пройшла складний шлях становлення, на якому вона неодноразово зазнавала суттєвих трансформацій, у зв’язку з чим актуалізується необхідність подальших наукових досліджень у цій сфері (Рачинський).

Аналіз сучасної нормативно-правової бази розвитку вітчизняної науки і вищої освіти, зокрема Законів України «Про вищу освіту» (Про вищу освіту: Закон України) та «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України) дає підстави актуалізувати увагу на тому, що розроблення й упровадження в практику інноваційного змісту освітньо-наукової програми для підготовки майбутніх докторів філософії зумовлена низкою чинників: 1) насамперед оновленням законодавчих актів і документів функціонування наукової сфери та вищої освіти; 2) активізацією євроінтеграційних процесів у вітчизняній науковій сфері і вищій освіті, що детермінує необхідність налагодження міжнародної

взаємодії як на рівні закладу вищої освіти чи наукової установи, так і на рівні співпраці здобувача наукового ступеня доктора філософії або ж його участі у зарубіжних наукових проєктах; 3) створенням і упровадженням у практику низки дисциплін як теоретико-практичну основу здійснення такої підготовки; 4) інтеграцією освітньо-наукових програм у єдину освітню систему; 5) залученням майбутніх докторів філософії до освітнього процесу у закладах вищої освіти з метою упровадження у практику наукових досягнень як результату здійснених досліджень; 6) необхідністю створення національного освітнього тезаурусу, який відповідав би європейському і міжнародному глосарію; 7) наданням більшої автономії спеціалізованим ученим радам у вирішенні питань присудження наукових ступенів тощо.

Враховуючи зазначене вище, можемо констатувати, що важливою освітньою складовою інноваційного змісту програми підготовки за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PhD) є формування базових компетентностей, що зумовлено викликами сучасного інформаційного суспільства, пріоритетом якого визнається інноваційний розвиток. До таких компетентностей у контексті змісту навчальної дисципліни «Управління науковими проєктами» нами віднесено:

- здатності здобувача до абстрактного мислення, узагальнення, систематизації, синтезу та здійснення системного аналізу інформації, отриманої з різних джерел;

- здатності виявляти, класифікувати і вирішувати наукову проблему;

- володіти методологією і методами наукового аналізу, усної та письмової презентації результатів завершеного дослідження, підготовки та проведення навчальних занять (педагогічною діяльністю), управління науковими проєктами;

- сформовані знання, виробленні уміння і навички їх застосування у процесі організації і здійснення наукового проєкту (дисертаційного дослідження) у певній предметній чи професійній галузі;

- здатності, уміння і навички ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній науковій проєктній діяльності;

- сформовані комунікативні уміння і навички, здатність працювати в команді, здійснювати міжособистісне спілкування і взаємодію, зокрема здатність до спілкування іноземною мовою;

- сформована академічна мобільність, що надає змогу брати участь у різноманітних як вітчизняних, так і зарубіжних дослідницьких чи навчально-дослідницьких проєктах.

Окремим важливим аспектом інноваційного змісту навчальної дисципліни «Управління науковими проєктами» у підготовці майбутніх докторів філософії є система наукових підходів до визначення сутності і специфіки організації їхньої самостійної пошуково-дослідницької роботи, як-то:

- методологічних, що визначають стратегічні напрями і концептуальні засади організації та здійснення самостійної пошуково-дослідницької роботи;

- суб'єктних, що забезпечують формування важливих особистісних професійних якостей майбутнього доктора філософії як суб'єкта цієї самостійної роботи. Своєю чергою, розвиток професійно важливих якостей полягає в оновленні й творчому застосуванні здобутих теоретичних знань, формуванні самостійності як риси характеру, наближенні навчальної діяльності до майбутньої професії;

- процесуальних, що сприяють визначенню й ефективному застосуванню технологій самостійної пошуково-дослідницької роботи;

- методичних, що забезпечують вирішення конкретних проблем (організаційних, змістових, презентаційних тощо) самостійної пошуково-дослідницької роботи здобувачів.

Відповідно, сформовані компетентності здобувача наукового ступеня доктора філософії передбачають можливість продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності. А відтак, сприяють побудові індивідуальної траєкторії становлення і розвитку в загальній структурі запрограмованої науково-освітньої діяльності майбутнього PhD.

Таким чином, вирішення вказаних проблем має не лише суто науковий чи освітній, але й макроекономічний характер, їхнє вирішення загалом можливе за умови цілеспрямованої політики й відповідних зусиль як з боку держави, так і з боку закладів вищої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII.* URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/> (дата звернення 17.03.2021).
- Рачинський, А. П. *Інституційно-правові засади підготовки й атестації наукових і науковопедагогічних кадрів в Україні: становлення й розвиток.* URL: <http://www.academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Rachinskiy.pdf>.
- Регейло, І. (2014). *Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – початку ХХІ століття.* Київ: Освіта України.
- Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII.* URL: [http://science.univ.kiev.ua/documents/normative\\_base/zakon-ukrayiny-zakon-vid-26-11-2015-848-viii](http://science.univ.kiev.ua/documents/normative_base/zakon-ukrayiny-zakon-vid-26-11-2015-848-viii).

**А. Сбруєва**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка

### **ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТУ ЕРАЗМУС+ ЖАН МОНЕ МОДУЛЬ «ЄВРОПЕЇЗАЦІЯ ДОКТОРСЬКИХ ПРОГРАМ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНОГО ТА ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДІВ»**

Участь у реалізації міжнародних проєктів, зокрема проєктів, ініційованих ЄК в межах програми ЕРАЗМУС+ імені Жана Моне – складна

та творча справа, що вимагає високого рівня готовності як до фахової діяльності, тобто до модернізації курикулуму певного кола предметів на засадах європознавчого підходу, так і до організаційної, презентаційної, дисемінаційної тощо і, першопочатково, грантрайтингової діяльності.

Грантрайтинг уже давно перетворився на професію, однак кожен пошукач гранту, справедливо очікуючи на допомогу професіонала, повинен добре розумітися на актуальних запитах грантодавця. Зокрема, у нашому випадку предметом ретельного вивчення стали численні інформаційні матеріали Еразмус+ офісу в Україні, що дозволяють пошукачам реально оцінювати та зіставляти свої потреби, можливості та перспективи, будувати успішну траєкторію підготовки та отримання бажаного гранту. Фундаментальне значення мали для нас документи Болонського процесу, у тому числі Європейської асоціації університетів, що сприяли орієнтації у найбільш актуальній проблематиці у розвитку ЄПВО.

Зазначимо, що здобуття гранту імені Жана Моне передбачає наявність суттєвих попередніх наукових результатів з відповідної проблематики, тобто публікацій, що свідчать про фахову компетентність команди проєкту. Наполягаємо, що йдеться про фахову компетентність не тільки майбутнього координатора проєкту, а саме команди, тобто когорти фахівців, які працюють у споріднених галузях знань, спроможні до подальшого професійного розвитку, до спільних зусиль та взаємопідтримки на всіх етапах роботи над проєктом, а надто над його розробкою, коли ще нічого не обіцяє майбутніх «лаврів переможця».

До складу команди виконуваного нами проєкту увійшли фахівці, що забезпечили ретельність та якість його виконання. Представниками академічної громади СумДПУ імені А.С.Макаренка, співдружність яких утворила команду проєкту, є: Сбруєва А.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки (координатор проєкту); Семенов О.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури; Чернякова Ж.Ю., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки; аспіранти (напряму підготовки 01 – Освіта/Педагогіка); Король О.М., кандидат педагогічних наук, доцент (інформаційне забезпечення проєкту).

Важливу роль у здобутті гранту та виконанні проєкту відіграє науковий консультант, функції якого виконує доктор педагогічних наук, професор, Президент Української асоціації дослідників освіти Заболотна Оксана Адольфівна. Принципово важливо, що консультант має великий досвід здобуття й виконання грантів, організації міжнародної академічної мобільності та співпраці.

Ключовими поняттями, визначення яких є необхідним для розуміння сутності проєкту, є такі: «докторська програма», «європеїзація докторської програми», «інтердисциплінарний підхід», «інклюзивний підхід». У своїй діяльності ми керувалися такими визначеннями даних понять:

Докторська програма – сукупність взаємопов'язаних форм освітньої та наукової діяльності докторанта, після успішного завершення яких він/вона отримує ступінь доктора філософії.

Європеїзація докторської програми – надання європейського виміру проблематиці, методологічним підходам, організаційним підходам до реалізації освітньої та наукової складових докторської програми.

Інтердисциплінарний підхід – підхід, що об'єднує методологічні, змістові та процесуальні засади, характерні для різних галузей знань, модифікуючи їх та утворюючи нову якість та синергетичний ефект при вивченні навчальної дисципліни й освітньої програми в цілому;

Інклюзивний підхід – підхід, що в контексті даного проєкту означає суб'єктизацію позиції докторантів як стейкхолдерів у визначенні змісту освітньої та наукової складових програми, урізноманітнення та активізацію форм співпраці всіх членів докторської школи та зовнішніх стейкхолдерів у підготовці здобувача ступеня PhD.

Метою реалізації модуля імені Жана Моне є активізація європознавчих досліджень на засадах міждисциплінарного підходу, трансформація організаційних засад виконання докторських програм, формування в університеті інклюзивного академічного середовища.

Завдання модуля:

- формування у учасників докторської програми системи знань з питань освітньої політики ЄС, теорій і технологій інноваційного розвитку вищої освіти у ЄПВО та у світі в цілому, змісту та шляхів реалізації освітніх програм міжнародних організацій (ЄС, ОЕСР, ЮНЕСКО); знань з академічної етики;

- розвиток навичок академічного письма, академічної комунікації в умовах цифрового творчого середовища;

- розвиток уміння здійснювати ефективне діалогове спілкування у процесі презентації матеріалів та результатів дослідження, зокрема у межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища на основі суб'єкт-суб'єктних відносин;

- готовність до застосування сучасної методології міждисциплінарних європознавчих досліджень, здатність проводити педагогічне дослідження, складовою якого є питання розвитку освіти в європейських країнах;

- формування цінностей академічної культури, зокрема готовності дотримуватися норм академічної та наукової доброчесності.

Індикаторами успішного виконання проєкту ми вважаємо такі:

- модернізований курикулум докторських програм з теорії вищої освіти (Спеціальність «Освітні, педагогічні науки» - 011), побудований з урахуванням методологічних підходів, змістових та організаційних засад, прийнятих у ЄПВО;

- авторські навчальні програми та навчальні посібники до запропонованих навчальних курсів для аспірантів;

- наукові розвідки учасників програми (статті, монографії, дисертації) європознавчої спрямованості;
- наукові конференції, семінари, круглі столи для студентів, аспірантів, учителів-практиків, у яких апробовуються наукові та методичні здобутки учасників проєкту;
- розвиток європознавчої проблематики в діяльності наукових лабораторій з проблем порівняльної педагогіки та академічної культури, що функціонують в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка.

Зміст діяльності команди проєкту по реалізації його завдань включає курикулярну та екстракурикулярну складові. Курикулум проєкту включає такі навчальні дисципліни, кожна з яких має міждисциплінарний характер:

Навчальний курс 1. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти (викладач - Сбруєва А.А.) - 30 год.;

Навчальний курс 2. Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід (викладач – Семенов О.М.) – 30 год.;

Навчальний курс 3. Академічне письмо (викладач – Чернякова Ж.Ю.) – 30 год.;

Навчальний курс 4. Культура наукового наставництва (викладач - Семенов О.М.) – 10 год.;

Навчальний курс 5. Докторський семінар: моніторинг якості дослідження (викладач - Сбруєва А.А.) – 10 год.

Екстракурикулярна діяльність по реалізації програми проєкту включає, по-перше, широке коло наукових заходів, до яких належать такі:

Міжнародні конференції:

1. «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (2019 – 2021 рр.);

2. «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (2019 – 2021 рр.);

3. «Академічна культура дослідника» (2019 – 2021 р.);

4. «Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи» (2019, 2020 рр.)

Всеукраїнські семінари:

1. «Компаративістика в педагогічній освіті і освіті дорослих» (2018 – 2020 рр.);

2. «Формування основ академічної культури дослідника у вимірах педагогічної взаємодії» (2019 – 2021 рр.).

Університетські та кафедральні наукові заходи:

1. Методологічні семінари кафедри педагогіки (2019 – 2021 рр.);

2. Наукові семінари (попередні захисти дисертаційних робіт аспірантів) (відповідно до графіку навчання аспіранта).

По-друге, важливим завданням реалізації проєкту є дисемінація його матеріалів та результатів. З цією метою хід виконання проєкту активно

висвітлюється двома мовами на спеціально створеному та ретельно підтримуваному сайті (<https://jmm.sspu.edu.ua>), на сторінці кафедри педагогіки, що міститься на сайті ННІ педагогіки і психології СумДПУ (<https://pedagogika.sspu.edu.ua/>), у кількох інформаційних блогах у соціальній мережі Facebook, наприклад, Doctoral House in Education in SSPU named after A.S. Makarenko (<https://www.facebook.com/marina.boychenko.37>).

Інформаційні матеріали, доповіді, звіти про виконання проєкту регулярно подаються на вчених радах Університету, представницьких наукових конференціях, у яких беруть участь члени команди, у широкій пресі.

У цілому, участь у проєкті збагатила його команду та всю академічну громаду вишу новим досвідом, який сприятиме більш успішному виконанню Університетом своєї місії, його перетворенню на інклюзивну академічну спільноту.

**Ж. Чернякова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ACADEMIC WRITING» В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТУ ЖАН МОНЕ МОДУЛЬ**

На сучасному етапі реформування докторської підготовки як третього циклу вищої освіти зумовлено євроінтеграційним вектором розвитку України та формуванням державної освітньої політики. За останні роки кардинальні трансформаційні зміни відбулися у вітчизняній системі вищої освіти, що пов'язано з інтеграцією вищої освіти до європейського освітнього та дослідницького просторів.

На національному рівні було прийнято низку документів щодо реформування докторської підготовки, насамперед Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), Постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), 2016 р.), Закон України «Про освіту» (2018 р.). Зазначимо, що результатом навчання на означеному рівні є здобуття фахівцями теоретичних знань, умінь, навичок для проведення власного наукового дослідження, яке буде мати наукову новизну, теоретичну та практичну значущість.

У процесі підготовки майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки доцільним є викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») в межах курикулуму докторських програм в контексті реалізації проєкту Жан Моне Модуль «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів» програми Еразмус +, що



виконується в СумДПУ імені А.С. Макаренка (керівник проєкту – доктор педагогічних наук, професор А.А. Сбруєва).

Зауважимо, що метою вивчення навчальної дисципліни «Academic Writing» є формування у аспірантів професійно-орієнтованої комунікативної мовної компетенції, яка сприятиме проведенню наукових досліджень, необхідних для написання дисертації і поданню результатів їхніх досліджень іноземною мовою як в усній, так і в письмовій формі. В процесі вивчення курсу передбачаємо формування інтегральних (навички критичного читання, аналізу, оцінки і синтезу нових та складних ідей, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності та інші), фахових (знання у галузі професійної та наукової етики і готовність до її дотримання; навички критичного аналізу та інтерпретації досліджень у галузі вітчизняної та зарубіжної теорії/історії освіти і педагогіки, академічна доброчесність та інші), загальних (володіння професійними мовнокомунікативними вміннями діалогового спілкування українською та англійською мовами з широкою науковою спільнотою, навички застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності та інші) компетентностей дослідника. У межах дослідження охарактеризуємо структуру навчальної дисципліни «Academic Writing», змістове наповнення, методи, форми та засоби.

Програма навчальної дисципліни складається з однієї лекції та двох модулів: «Спілкування в академічному середовищі» та «Академічне іншомовне письмо». В процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» запропоновано методику формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, підґрунтям якої стали провідні педагогічні та філософські підходи щодо організації освітнього процесу, а саме, системний, синергетичний, інформаційний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований, а також принципи (науковості, системності та послідовності, свідомості та активності, професійної спрямованості, інтерактивності та інші).

Методика формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») потребує використання наступних традиційних та інноваційних методів: бесіда, розповідь, пояснення, демонстрація, ілюстрація, проблемного викладу, «мозковий штурм», аналогії, «коло ідей», рольові ігри, метод проєктів, кейс-метод.

У контексті дослідження виокремлюємо наступні форми реалізації запропонованої методики: проблемні лекції, семінари, майстер-класи, проєкти, науково-практичні конференції, вебінари. До засобів навчання відносимо: технічні засоби, ресурси мережі інтернет, освітні ресурси, інформаційно-комунікаційні технології (платформи Zoom, Moodle).

Курс навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») складається з однієї лекції на тему «Підходи до критичного

письма та читання. Академічна англійська: особливості академічного читання та письма», яку було проведено з застосуванням мультимедійних засобів. Докторантам було запропоновано переглянути відео на англійській мові з подальшим виконанням низки проблемних завдань, що включали парну роботу та роботу в мікрогрупах, наприкінці проблемної лекції необхідно було визначити та записати ключові особливості ефективного академічного письма.

Схарактеризуємо застосування зазначених провідних методів у процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») для майбутніх докторів філософії. Так, наприклад, метод рольової гри використовувався для проведення умовної міжнародної наукової конференції та презентації усної доповіді з проблеми власного наукового дослідження. Підготовка відбувалася заздалегідь, докторантам пропонувалася тема для обговорення, розподіляли ролі між учасниками (наприклад, ведучий, науковці, експерти, аспіранти). Проте самостійно докторанти готували мультимедійні презентації та наукові доповіді для представлення на конференцію.

Вищезазначений метод застосовували при вивченні тем: «Міжнародні конференції, зустрічі, дискусії. Написання електронних повідомлень, листів академічного характеру» (тема 6); «Питання професійного та академічного характеру. Професійні усні доповіді (монологи з широкого кола тем, пов'язаних з освітніми проблемами в європейському науковому освітньому просторі) на основі прочитаної фахової літератури на англійській мові» (тема 7).

Використання методу проєктів у процесі навчання забезпечує інтегрування предметних дисциплін, сприяє розвитку пізнавальних, творчих здатностей особистості, критичного мислення, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Метод проєктів ґрунтується на взаємодії та співробітництві учасників у ході освітнього процесу, сприяє розвитку різних якостей особистості – як автономної, так і соціально-активної особистості, здатної взаємодіяти в групі, нести відповідальність за прийняте рішення. Наприклад, під час вивчення тем «Ознайомлення з грантовими проєктами, заходами в сфері освіти в рамках програми Європейського Союзу Еразмус + в Україні», «Заповнення заяви для участі у міжнародній конференції; особливості підготовки доповіді з фаху з використанням академічної лексики, прийнятій в європейському науковому просторі» докторантам пропонувалося знайти необхідну інформацію з теми, підготувати в мікрогрупах презентації та доповіді. Отже, метод проєктів сприяє розвитку критичного читання та мислення, самостійності, вмінню працювати в колективі, формує почуття відповідальності кожного докторанта.

Важливу роль у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії відіграє розроблений електронно-методичний курс навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне

письмо») в системі Moodle, використання якого сприяє опануванню докторантами теоретичних знань з організації наукових досліджень, включає обговорення проблемних запитань, перегляд навчальних відеофільмів з виконанням проблемних завдань та подальшим обговоренням, створення власних презентацій із обраної теми власного наукового дослідження, методичні вказівки щодо виконання практичних і самостійних робіт, тестових завдань для оцінювання та контролю знань.

Вважаємо за доцільне зазначити, що використання системи онлайн Moodle в процесі викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») має певні переваги: викладач має можливість особистісного комфортного спілкування у зручній для кожного час; докторанти можуть отримати порівняно більші обсяги інформації в коротші строки; вибрати власний ритм і режим отримання знань; індивідуалізація навчання, що надає змогу кожному докторанту узгодити навчання з власними потребами; доступність, що передбачає вільний доступ до навчальних матеріалів; гнучкість, яка надає можливість викладати матеріал відповідно до рівня підготовки та базових знань докторантів; створення форуму для обміну інформацією, відповідаючи на запитання один одного.

Таким чином, викладання навчальної дисципліни «Academic Writing» («Академічне письмо») в контексті реалізації проєкту Жан Моне Модуль у процесі докторської підготовки спрямоване на формування дослідницької компетентності майбутнього докторанта; сприяє розвитку індивідуальності, творчих здібностей, критичного мислення, саморозвитку та самовдосконаленню особистості; передбачає вивчення та поширення європейського наукового досвіду, дотримання академічної доброчесності та соціальної відповідальності; формування нового покоління дослідників, які готові поважати та просувати європейські академічні цінності в український науковий простір.

**Ж. Чернякова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ДОКТОРСЬКОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД**

У країнах Європи актуалізація питання щодо оновлення цілей та змісту підготовки фахівців докторського рівня розпочалася на початку цього століття у зв'язку з упровадженням Болонського процесу щодо реформування Європейського простору вищої освіти та реалізацією Лісабонської стратегії (2000 р.) зі створення Європейського дослідницького простору для суспільства знань, а також розробленням та прийняттям європейських кваліфікаційних рамок.

Європейські амбіції щодо задоволення соціальних та економічних цілей через застосування знань можуть бути реалізовані лише за умов наявності підготовлених дослідників, здатних прийняти виклики сьогодення. Так, у 2003 році Європейська університетська асоціація (EUA) розпочала проєкт «Докторські програми для Європейського суспільства знань», в якому взяли участь 48 університетів із 22 країн Європи. Через два роки результати зазначеного проєкту було представлено на семінарі Європейської університетської асоціації «Докторська програма для Європейського суспільства знань» у Зальцбурзі (Австрія). Освітніми експертами було сформульовано десять основних принципів докторської освіти в Європі, які зазвичай називають «Зальцбурзькими принципами».

Подальшим кроком у розробці спільних європейських рамок докторської освіти стало представлення рекомендацій, відомих як «Зальцбурзькі Рекомендації» (Salzburg Recommendations), які було прийнято в 2010 році Радою EUA. В рекомендаціях акцентовано увагу на трьох пріоритетних напрямках щодо досягнення успіху в докторській підготовці, а також на визначені потенційних перешкод на цьому шляху.

У 2015 році було розроблено та оприлюднено нові рекомендації «Рух Зальцбурга вперед – Впровадження та нові виклики» (Taking Salzburg Forward – Implementation and New Challenges), в яких сфокусовано увагу на питаннях наукової етики, глобалізації наукових досліджень, посилення дигіталізації.

Цілком зрозуміло, що зі збільшенням кількості докторантів актуалізується питання щодо продовження дослідницької діяльності в академічних колах. За оцінками експертів близько 50% нинішніх докторантів у Європі працюють поза межами академічного середовища, у державному та приватному секторах, займаючи не обов'язково наукові посади.

Підсумовуючи вищезазначене, спробуємо визначити стратегічні пріоритети реформування докторської підготовки на сучасному етапі. Найважливішим стратегічним пріоритетом для майбутніх докторантів європейських країн є фінансування докторської освіти, оскільки питання щодо етики наукових досліджень та доброчесності потребують фінансової підтримки для їх належного вирішення.

Наступним стратегічним пріоритетом виступає етика наукових досліджень, яку 70% європейських університетів оцінюють надзвичайно важливою, що свідчить про підвищення обізнаності з цього питання в освітніх установах. Етика наукових досліджень та цілісність є основною цінністю університетів як освітніх та дослідницьких установ.

Підтвердженням цього є організація та проведення у 2017 році тематичного семінару-практикуму (EUA-CDE), учасники фокус-групи якого погодилися, що цілісність досліджень є головним питанням, яке слід розглядати як частину докторської освіти, враховуючи те, що дослідники на початковому етапі вірогідно формують навички та отримують практики, які

будуть розвиватися та удосконалюватися протягом подальшої наукової діяльності.

Важливим пріоритетом за своєю значущістю є залучення майбутніх докторантів із-за кордону (61%). Високий ступінь пріоритетності інтернаціоналізації зумовлюється міжнародним характером науково-дослідницької діяльності докторантів.

Згідно зі статистичними даними Євростату (Eurostat), в Європі існує значна нерівність, коли йдеться про кількість залучених докторантів із-за кордону. Враховуючи глобальний характер наукових досліджень, освітні установи мають на меті створювати різноманітну аудиторію майбутніх докторантів-представників різних країн світу.

Нагальним питанням у підготовці майбутніх докторантів є запровадження інновацій з метою підвищення якості освіти. Інновації також потрібні в сфері моніторингу доступу, набору та відбору, прогресу докторанта, включаючи процедури для контролю часу до отримання ступеня та рівня завершення, та відстеження докторантів-випускників після навчання. Тому виникає потреба у більш чіткій структуризації докторських програм, які включають більш надійні стандарти та процедури якості.

Так, в європейських університетах ми можемо спостерігати тенденцію до створення аспірантури чи наукової школи. Зазначені організаційні органи підходять до докторської освіти та навчання більш систематично, пропонуючи структуровані програми, включаючи етичні кодекси, прозорі нормативні акти, а в деяких випадках навіть контракти, що визначають права та обов'язки докторантів, керівників та установ. Згідно з даними Європейської асоціації університетів такі контракти існують, наприклад, у Франції та в деяких німецьких, литовських, португальських та австрійських університетах.

Внутрішнє забезпечення якості освіти, як правило, спрямоване на посилення навчального процесу в установі, та 88% європейських закладів вищої освіти встановили внутрішню систему забезпечення якості в більшості або в усіх докторських програмах. Доцільним вважається проведення паралельного оцінювання різними організаціями. Наприклад, докторські школи та докторські програми часто оцінюються одночасно як зовнішніми агенціями, так і внутрішніми інституційними. Проте відкритим залишається питання щодо встановлення правильного балансу до спільно існуючих систем оцінювання та їх ефективного використання різними організаціями з метою вдосконалення системи докторської підготовки.

Основними показниками, що використовуються освітніми установами для вимірювання якості докторської освіти, вважаються наукові звіти докторантів, терміни виконання та завершення курсу, кваліфікація викладацького складу, задоволеність докторантів від навчання та кількість міжнародних докторантів.

Збільшення в європейських країнах кількості докторських шкіл та різноманітних освітніх програм щодо докторської підготовки засвідчує те, що університети застосовують більш структурований підхід до докторської освіти та беруть на себе інституційну відповідальність за підтримку дослідників на початковому етапі. Так, спостерігається тенденція до посилення інституційної стратегії докторської освіти в закладах вищої освіти Європи.

Таким чином, можемо констатувати, що розвиток докторської освіти в Європі насправді відображає принципи та керівні положення, що були розроблені в трьох «Зальцбурзьких принципах та Рекомендаціях». Натомість Рекомендації з'явилися та еволюціонували в результаті постійного самоаналізу університетами своєї науково-дослідної діяльності та обміну кращим досвідом між ними. Це підтверджує те, що крім різноманітності практик в докторській освіті можна виокремити стратегічні пріоритети розвитку докторської освіти в цілому, спільно створювати та поширювати освітні ідеї з урахуванням академічних особливостей університетів європейських країн.

### **РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ**

**В. Авраменко**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

#### **ПОНЯТТЯ «НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА» У ЗАРУБІЖНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ: ДОСВІД ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

Організація неформальної освіти є важливим соціально-політичним завданням для більшості високорозвинених країн світу. Неформальна освіта учнівської молоді у країнах Європейського Союзу здійснюється у контексті нової парадигми «life-long education. Освіта впродовж життя у країнах Європи передбачає усі типи навчання: формальне (formal), неформальне (non-formal) та інформальне (informal).

Сучасні тенденції європейського суспільства свідчать про інтенсифікацію розвитку освітньої галузі. Суспільно-економічні виклики ХХІ століття призвели до модернізації не лише європейської системи освіти, а й стратегії та політики освітньої системи. У березні 2000 року на саміті у місті Лісабон Рада Європи прийняла документ, що отримав назву Меморандумом неперервної освіти Європейського Союзу (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000). У 2001 році в країнах Європейського Союзу розпочалася реалізація робочої програми «Education and Training, 2010», продовженням якої стала прийнята у 2009 році «Стратегія співпраці країн Європейського Союзу в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 року» («Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training», ET 2020), основною ціллю якої є: забезпечення професійної мобільності та навчання впродовж життя; покращення якості та ефективності освіти та професійної підготовки; покращення інновацій на всіх рівнях освіти; формування громадської позиції (Official Journal of European Union, 2009).

У контексті побудови «суспільства знань» особливої актуальності набуває концепція «Освіта впродовж життя». Концепцією визначено три види освітньої діяльності: формальна освіта (formal), результатом якої є отримання загальнонавчальних дипломів чи атестатів; неформальна освіта (non-formal), яка зазвичай не передбачає отримання загальнонавчальних документів та здійснюється в освітніх закладах або громадських організаціях, а також під час індивідуальних занять з репетитором або тренером та інформальне навчання (informal) – індивідуальна пізнавальна активність, що супроводжує щоденне життя та не завжди має цілеспрямований характер (Меморандум неперервної освіти країн Європейського Союзу). Визначну роль у цьому процесі відіграє новітня

стратегія соціально-економічного розвитку Європейського Союзу на період до 2020 року «Europe – 2020» (Стратегія «Європа 2020», 2010).

Рада Європи завжди сприяла визнанню неформальної освіти. Зокрема, розроблено Рекомендацію 2003 про сприяння та визнання неформальної освіти молоді (цей документ рекомендує створення Європейського портфоліо для працюючих у позашкільних рамках молодіжних лідерів та молодіжних працівників); 13-15 жовтня 2000 р. у місті Страсбург відбувся Симпозіум з неформального навчання, а у 2005 році – спільна конференція Ради Європи та Ресурсного центру SALTO «Мости для визнання» (м. Льовен, 19-23 січня 2005 р.), також розроблено Європейське портфоліо для молодіжних лідерів та молодіжних працівників з неформального навчання (2007).

У 2007 році Європейським центром розвитку професійної освіти для країн Євросоюзу (Cedefop) було конкретизовано дефініцію понять формальне, неформальне та інформальне навчання. Cedefop трактує поняття, формальне навчання, як: «...навчання, що здійснюється в структурованому та організованому середовищі (в начальному закладі, центрі навчання або на робочому місці) і чітко позначається як навчання (з точки зору завдань, тривалості або ресурсів); неформальне навчання – «...навчання, засноване на запланованій діяльності, яка явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить значимий навчальний елемент, але, зазвичай, не завершується сертифікацією»; інформальне навчання (спонтанне навчання) – «...навчання, що є результатом повсякденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю або дозвіллям. Воно не структуроване й не організоване» (Cedefop, 2007, 16).

Питанням неформальної освіти присвячені праці зарубіжних науковців: М. Ahmed, J. Bjornavold, P. Coombs, P. Fordham, P. Jarvis, T. Jeffs, A. Rogers, T. Simkins та ін., які наводять наступні трактування поняття «неформальна освіта», дефініція яких представлена у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Дефініція поняття «неформальна освіта» у зарубіжній науковій думці**

№	Дефініція поняття	Автор та джерело
1	освітній процес, що характеризується добровільністю, доступністю, зорієнтованістю на педагогічні цілі, взаємодоповненням (доповнює складові частини неперервного навчання, у тому числі формальне навчання), пріоритетністю активної діяльності й соціальних компетентностей, опора на досвід, прагнення до задоволення запитів тих, хто навчається.	Bowyer J., 2000, 49)
2	освітній процес, що характеризується урахуванням потреб населення з обмеженими можливостями; фокусуванням уваги особистості на досягненні реальних цілей; гнучкістю в організації і методах навчання	Fordham P. E., 1993).
3	неформальна освіта виконує короткострокові і специфічні цілі, не передбачає отримання документів про освіту, зумовлена	Simkins T., 1977, 12-15)



	коротким циклом та терміном навчання, що є практичним, гнучким і особистіснозорієнтованим і визначається «знизу – вверху».	
4	неформальна освіта діє поза формальною системою (єксзоформальною); неформальна освіта є протилежністю формальній освіті (є антиформальною); за значенням неформальна освіта майже така, як і формальна (є параформальною); неформальні елементи присутні в межах формальної (інтраформальна)	(Rogers A., 2007, с. 70).
5	це освітній процес, який організовано для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей, поза межами формальної системи освіти	(Jarvis P., 2007, 144).
6	неформальна освіта – це будь-яка організована освітня діяльність за межами встановленої формальної системи, покликана служити клієнтам навчання та цілі навчання	(Coombs P., Ahmed M., 1974, с. 8-9).

Отже, більшістю зарубіжних дослідників неформальна освіта розглядається, як організована освітня діяльність, що відбувається поза межами формальної освіти та задовольняє освітні потреби певної групи населення.

Неформальна освіта країн Європейського Союзу зорієнтована на запити суспільства. Термін «non formal education» використовується для характеристики освітнього процесу, організованого поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначений для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Меморандум неперервної освіти Європейського Союзу*. Retrieved from : <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
- Стратегія «Європа 2020»* (2010). Retrieved from : [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
- Bowyer, J. (2000). *Bridges for Recognition. Symposium sur l'éducation non formelle*. Retrieved from: [www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesFor Recognition.pdf](http://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesFor%20Recognition.pdf)
- Cedefop (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. 78 p.
- Coombs, P., Ahmed, M. (1974) *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Retrieved from [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/02/18/000178830\\_98101911003374/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/02/18/000178830_98101911003374/Rendered/PDF/multi_page.pdf). 312 p.
- Federighi, P (1999). *Non-formal Education: Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Fordham, P. E. (1993). *Informal, non-formal and formal education programmes*. Retrieved from : <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>
- Jarvis P. (2007). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Taylor & Francis.
- Official Journal of European Union* (2009). European Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training («ET 2020») 119 p.
- Rogers A. (2007). *Non-formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* New York: Springer US.
- Simkins T. (1977). *Non-formal Education and Development*. Monographs.

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНСТИТУЦІЙНОЇ АКРЕДИТАЦІЇ ПРОВАЙДЕРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

У спільному документі ЮНЕСКО та МОП щодо підготовки педагогічного персоналу, наголошується, що якість професійної кваліфікації вчителя є важливим чинником успішних досягнень учнів. Попри те, що цей феномен по-різному визначається багатьма експертами, все ж залишається головною проблемою в організації педагогічної освіти й підготовки вчителів. Якісно підготовлені вчителі – це результат упровадження якісних освітніх програм, формування освітньої політики забезпечення якості та практики її реалізації (UNESCO/ILO, 2010, р. 20). Наші багаторічні дослідження забезпечення якості вищої педагогічної освіти у Великій Британії, переконують, що організаційні й функціональні зміни, які здійснювались з кінця ХХ ст. – й дотепер урядом Великої Британії в освітній системі, включаючи шкільну й педагогічну галузі, спрямовуються на досягнення більш високих якісних показників її діяльності.

У великій Британії станом на початок 2020/21 н.р. 233 заклади освіти різних типів реалізують програми підготовки вчителів, із яких 46 університетів здійснюють підготовку вчителів на рівні освіти «бакалавр» (Initial, 2020). Аналіз автентичних документів із проблеми дослідження засвідчив, що акредитація освітніх закладів і програм, є провідним механізмом забезпечення якості педагогічної освіти в країні дослідження. У широкому сенсі ключова категорія нашого дослідження «інституційна акредитація» потрактовується вченими як: «процес, що передбачає аналіз інституційних процедур щодо забезпечення якості освіти, а також оцінювання умов і заходів щодо досягнення заявлених цілей» (Deu, 2011); «акредитація освітньої установи, включаючи всі її освітні програми, сайти та способи надання освітніх послуг, що спрямовані на забезпечення якості освітніх програм закладу» (UNESCO, 2007).

Усі провайдери освітніх послуг, що забезпечують базову і післядипломну педагогічну освіту у Великій Британії повинні бути акредитовані Держсекретарем з освіти, відповідно до «Положення про освіту (Кваліфікація шкільних вчителів)» від 2003 року (S.I. 2003/1662) зі змінами. Наявність акредитації, отриманої від Департаменту освіти, є необхідною умовою функціонування провайдера педагогічної освіти у Великій Британії. Адже лише акредитований заклад отримує державне фінансування на підготовку майбутніх учителів, обсяги якого визначаються відповідно до кількості набраних абітурієнтів, яка, у свою чергу, також регламентується цією урядовою організацією (Department, 2019).

Вивчення інструктивних документів, в яких розкрито особливості процедури інституційної акредитації, засвідчило, що заклад освіти, який

має намір здійснювати професійну підготовку вчителів повинен у своїй пропозиції (Proposals), насамперед, продемонструвати представникам Департаменту освіти, чи відповідають його фінансові, людські й інші потужності встановленим Державним секретарем критеріям до базової педагогічної освіти та вимогам до оцінювання якості професійної підготовки вчителів, що розроблені Офісом стандартизації освіти, навчання та підготовки дітей . Перед початком акредитації передбачається, що новий заклад освіти здійснить вивчення попиту та пропозиції на місцевому й регіональному ринках освітніх послуг та врахує його у плануванні своєї діяльності (Department, 2019).

Успішне проходження акредитаційної процедури залежить від повноти викладу пропозицій щодо реалізації професійної підготовки майбутніх учителів. Заклади освіти мають детально описати кожен пункт плану-пропозиції, щоб переконати Акредитаційний комітет Департаменту освіти у своїй спроможності здійснювати професійно-освітню діяльність згідно з державними вимогами. Критеріями оцінювання таких пропозицій є вимоги, зазначені у розробленому Департаментом освіти документі «Механізм акредитації базової підготовки вчителів» (Department, 2019). Цей документ охоплює чотири розділи, зокрема: вступ, опис акредитаційної процедури, опис критеріїв бізнес-пропозиції та опис критеріїв освітнього процесу.

Опис акредитаційної процедури передбачає розклад, в якому визначено часові межі (останній термін) виконання кожного етапу акредитаційної процедури для забезпечення закладами освіти своєчасного проходження акредитації. У цьому розділі також наголошується на вимогах до характеру і якості усіх документів, що подаються на розгляд Департаменту освіти, а саме: на електронну пошту подаються лише оригінали пронумерованих і ретельно відредагованих документів нових потенційних, а не діючих, провайдерів професійної підготовки вчителів, які засвідчують відповідність установленим критеріям у порядку їх наведення в тексті з використанням сучасної термінології; документи не мають містити додатків, окрім тих, що передбачені вимогами.

Обсяг третього розділу «Бізнес пропозиція» відповідно до вимог має бути не більше 3.000 слів і містити структуровану інформацію за такими пунктами: 1) чітка аргументація на користь прагнення закладу отримати акредитацію задля здійснення освітніх послуг з базової підготовки вчителів. Тут слід розкрити: візію та місію закладу; переконливий план зростання пропозиції освітніх послуг (з акцентом на перші три роки діяльності); свідчення попиту на абітурієнтів, відповідно до існуючих пропозицій у районі, де розташований заклад; докази на користь набору абітурієнтів за предметними галузями, в яких існує дефіцит учителів на ринку праці; аналіз попиту та поточної конкуренції у базовій підготовці вчителів визначеної предметної галузі з урахуванням досліджень ринку освітніх послуг; докази того, як запропоновані вами освітні послуги

сприятимуть задоволенню потреб шкіл, зокрема вчителями дефіцитних спеціальностей; розгляд фінансової спроможності забезпечення освітніх послуг щодо кількості студентів, партнерів, персоналу та інших витрат; 2) прогнозована кількість студентів в розрізі галузей освіти, предметних спеціальностей, джерел фінансування тощо; 3) назва, адреса, рейтинг у базі Офісу стандартизації освіти та тип організацій, що беруть участь в освітньому партнерстві з підготовки вчителів, зокрема ЗВО. Опис повинен містити: інформацію про попередній досвід кожного партнера з базової підготовки вчителів в межах запропонованого партнерства та аргументацію на користь їх запрошення; статистику набору та утримання студентів на будь-яких попередніх курсах підготовки; докази, що підтверджують якість надання послуг з підготовки вчителів та здатність партнерства забезпечувати високоякісні послуги протягом тривалого часу; 4) назва та тип закладу, що підлягає акредитуванню, передбачуваний рік початку надання освітніх послуг.

У розділі «Основні критерії» усі вимоги розподілено за шістьма напрямками: 1) зарахування і відбір студентів; 2) партнерство; 3) програми і дисципліни; 4) оцінювання студентів; 5) забезпечення якості; 6) управління фінансами.

Отримавши акредитацію і розпочавши освітню діяльність, заклади педагогічної освіти повинні зареєструватися в Офісі стандартизації освіти, навчання й підготовки дітей з метою подальшого підтвердження акредитації та проходження обов'язкової процедури оцінювання якості професійної підготовки вчителів. Як показало дослідження, ці процедури є взаємопов'язаними, оскільки наявність акредитації лише надає право педагогічному закладу здійснювати освітню діяльність. Оцінювання – спрямовується на перевірку якості освітньої діяльності закладу й передбачає присудження йому певного рівня за результатами перевірки. Розроблена Офісом стандартизації освіти система ранжування закладів педагогічної освіти дозволяє Уряду Великої Британії здійснювати цільове диференційоване фінансування освітніх інституцій і у такий спосіб впливати на якість їх роботи (Office, 2020).

Отже, аналіз нормативно-правових документів щодо організації і проведення інституційної акредитації потенційних провайдерів освітніх послуг з підготовки вчителів у Великій Британії дав змогу обґрунтувати такі узагальнення: 1) акредитація необхідна для отримання фінансування програм професійної підготовки вчителів, а також для того, щоб мати право присвоювати випускникам закладу професійну кваліфікацію – «статус кваліфікованого вчителя»; 2) акредитація надається закладам освіти одноразово і поширюється на всі освітні програми; 3) акредитація може бути скасована/анульована, якщо буде виявлено невідповідність освітніх програм вимогам і критеріям Департаменту освіти. За таких обставин скасування акредитації поширюється на весь заклад; 4) під час акредитації Департамент освіти враховує попередній досвід шкіл-

партнерів з професійної підготовки вчителів; 5) важливим є наявність інших закладів відповідного профілю в регіоні чи районі, зокрема наявність подібного закладу педагогічної освіти в радіусі 15 миль; 6) під час акредитації особлива увага приділяється аналізу кількості зарахованих абітурієнтів з метою встановлення відповідності ресурсних можливостей провайдера надавати освітні послуги.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Department for Education. (2019). *Arrangements for ITT accreditation submissions*. London: DFE.
- Department for Education. (2020). *Initial teacher training: trainee number census 2020 to 2021*. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/statistics/initial-teacher-training-trainee-number-census-2020-to-2021>
- Dey, N. (2011). Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in India. *Academic Research International*, 1(1), 104-110.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2020). *Initial teacher education inspection framework and handbook*. Manchester: OFSTED.
- UNESCO. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Papers on Higher Education (ed.) Leland Conley Barrows. Bucharest: UNESCO – CEPES.
- UNESCO/ILO. (2010). *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel: Report 2009*. Paris: UNESCO. Retrieved from: [https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS\\_364850/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_364850/lang--en/index.htm)

**І. Анненкова**

ОНУ імені І.І. Мечникова,

**Н. Кузнєцова**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти

Одеської обласної ради»,

**О. Ружицька**

ОНУ імені І.І. Мечникова

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗБУДОВИ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема якості освіти є центральною у світовому освітньому дискурсі впродовж останніх років. Значна увага приділяється їй у документах Болонського процесу, починаючи з Болонської декларації (1999). Ухвалення у 2015 р. оновлених Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти (Єрван, 2015) підтверджує збереження пріоритету цього питання на європейському рівні. Нормативні документи, що регламентують функціонування системи внутрішнього забезпечення якості, більше сфокусовані на тому, що має бути зроблено і менше на тому, як цього досягти. Кожен заклад вищої освіти, виходячи зі своїх академічних свобод та університетської автономії, власного досвіду й особливостей, має самостійно розробити та впровадити систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

Процес створення і реалізації системи внутрішнього забезпечення якості освіти в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова розпочався в рамках проєкту QUAERE програми ERASMUS+.

З метою виявлення сильних і слабких сторін та визначення шляхів подальшого розвитку системи внутрішнього забезпечення якості освіти в університеті було проведено SWOT-аналіз на підґрунті європейських стандартів ESG (Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), 2015).

З урахуванням усіх напрямів діяльності було виділено такі сильні сторони університету щодо забезпечення якості освіти: високий рівень наукової та педагогічної кваліфікації науково-педагогічних і наукових працівників; існування механізмів і процедур щодо забезпечення та оцінювання якості освіти; активна участь органів студентського самоврядування та здобувачів вищої освіти у формуванні і реалізації освітньої політики університету; участь у реалізації міжнародних проєктів щодо запровадження академічної доброчесності, розвитку системи забезпечення якості освіти в Україні.

До слабких сторін було віднесено такі: відсутність підрозділу, відповідального за забезпечення якості освіти; низький рівень залучення здобувачів вищої освіти щодо оцінювання якості викладацької діяльності науково-педагогічних працівників; високе фізичне і моральне зношення матеріально-технічної бази та інфраструктури.

Основні можливості університету пов'язані із послідовним впровадженням законів України «Про освіту» (Про освіту: Закон України), «Про вищу освіту» (Про вищу освіту: Закон України), діяльністю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо акредитації освітніх програм (Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти), що стимулюватимуть заклади вищої освіти до розбудови і вдосконалення систем внутрішнього забезпечення якості освіти, підвищенням зацікавленості європейських партнерів у співробітництві.

Найбільш значущими загрозами для впровадження системи забезпечення якості є: відсутність стандартів вищої освіти для багатьох спеціальностей, особливо для третього (освітньо-наукового рівня); недостатнє державне фінансування; відсутність мотивації з боку роботодавців для участі у процесах забезпечення якості; постійне скорочення чисельності абітурієнтів; відтік найбільш підготовлених абітурієнтів у столичні та зарубіжні ЗВО; зниження привабливості ЗВО як місця роботи молодих фахівців.

Політика забезпечення якості вищої освіти є одним із Стратегічних пріоритетів розвитку ОНУ імені І.І. Мечникова на 2020-2025 рр. (Стратегічні пріоритети розвитку Одеського національного університету імені І. І. Мечникова на 2020-2025 роки), узгоджена з досягненням стратегічної мети ОНУ імені І.І. Мечникова, що полягає у створенні

привабливого людиноцентричного освітнього і наукового середовища через розвиток власного потенціалу, досягнення лідерства у регіоні та міжнародне визнання для здійснення підготовки конкурентоспроможних, інноваційно орієнтованих фахівців і високоякісного наукового продукту.

Система внутрішнього забезпечення якості освіти є сукупністю організаційних структур, процедур, процесів, ресурсів та розподіл відповідальності, що забезпечують постійне поліпшення якості освітніх програм, освітньої діяльності університету та здобуття відповідного ступеня вищої освіти і кваліфікації.

Основними завданнями системи внутрішнього забезпечення якості є: формування стійкої довіри до присвоєних університетом ступенів вищої освіти за всіма освітніми програмами в Україні та поза її межами; забезпечення і підвищення якості вищої освіти, відповідності національним ліцензійним умовам надання освітніх послуг, державним, європейським і міжнародним освітнім стандартам; забезпечення розуміння, врахування та узгодження потреб (цілей, вимог та очікувань) щодо надання освітніх послуг усіх зацікавлених сторін; формування в університеті культури якості як основи конкурентоспроможності університету та його випускників; впровадження механізму самоаналізу як невід'ємного компонента сталого розвитку університету.

У березні 2019 року в університеті створено Центр забезпечення якості освіти. Діяльність Центру здійснюється за трьома основними напрямками: організаційний та методичний супровід функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; моніторинг якості освітніх програм; підтримка академічної доброчесності.

У межах першого напрямку здійснюється формування нормативної бази системи внутрішнього забезпечення якості освіти. Розроблено Політику забезпечення якості освіти, Положення про систему внутрішнього забезпечення якості в ОНУ імені І. І. Мечникова, Положення про Центр забезпечення якості освіти ОНУ імені І. І. Мечникова, Положення про запобігання та виявлення академічного плагіату в освітній та науково-дослідній роботі учасників освітнього процесу та науковців ОНУ імені І. І. Мечникова, Положення про політику та порядок урегулювання конфліктних ситуацій в ОНУ імені І. І. Мечникова, Кодекс академічної доброчесності учасників освітнього процесу ОНУ імені І. І. Мечникова, Положення про підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в ОНУ імені І.І. Мечникова, Положення про організацію і проведення опитування здобувачів вищої освіти в ОНУ імені І. І. Мечникова, Положення про визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті, Положення про організацію системи моніторингу якості вищої освіти в ОНУ імені І. І. Мечникова, Положення про освітні програми в ОНУ імені І. І. Мечникова.

Спільно з Науково-методичною радою університету проведено низку заходів з питань підготовки освітніх програм до акредитації. Досвід

свідчить про ефективність проведення заходів з питань акредитації з метою обміну досвідом і обговорення проблемних питань реалізації освітніх програм в університеті. У заходах беруть участь представники ректорату, члени ГЕР НАЗЯВО, які є НПП університету, експерти Національного агентства з акредитації освітніх програм та всі залучені до акредитаційного процесу колеги. Матеріали проведених семінарів, вебінарів, Круглих столів узагальнюються і розсилаються гарантам освітніх програм та членам проектних та робочих груп. За результатами засідань визначаються заходи щодо подальшої підготовки освітніх програм до акредитації.

У рамках другого напряму розроблено анкети для визначення стану якості освіти в університеті, якості освітніх програм, якості викладацької діяльності науково-педагогічних працівників. На цьому етапі проводиться анкетування здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. За результатами анкетування гарантам ОП надаються рекомендації щодо поліпшення якості PhD-програм.

Система забезпечення академічної доброчесності є однією з ключових складових системи внутрішнього забезпечення якості освіти ОНУ імені І. І. Мечникова, визначає загальноприйняті світовою спільнотою стандарти здійснення освітньої та наукової діяльності учасниками освітнього процесу з дотриманням при цьому основних моральних і правових норм академічної поведінки. Цей напрям роботи передбачає просвітницьку діяльність, пов'язану із запровадженням Кодексу академічної доброчесності, підписанням відповідних декларацій учасниками освітнього процесу, запобігання та виявлення плагіату у навчальній та науково-дослідній роботі, включення курсу або модулів з академічного письма в освітні програми бакалаврського рівня. Університет бере активну участь у міжнародних проектах, пов'язаних із популяризацією цінностей і принципів академічної доброчесності. У 2016-2019 рр. університет був учасником проекту SAIUP. З листопада 2020 р. університет став учасником нового проекту «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти», що реалізується Американськими Радами з міжнародної освіти за підтримки Посольства США в Україні, МОН України та НАЗЯВО.

Отже, в Одеському національному університеті триває розпочата у рамках проекту QUAERE програми ERASMUS+ розбудова й удосконалення системи внутрішнього забезпечення якості освіти, яка об'єднала нові та вже створені структурні підрозділи університету в єдину систему у відповідності зі стратегічною метою університету. Створена структура внутрішньої системи забезпечення якості спрямована на забезпечення сталого розвитку університету та формування культури якості із залученням усіх зацікавлених сторін.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

*Про вищу освіту: Закон України 1556-VII від 01.07.2014: зі змінами від 18.12.2019.*  
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>



- Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України 11 липня 2019 року № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19>*
- Про освіту: Закон України 2145-VIII від 25.09.2017: зі змінами від 18.12.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>*
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015). Київ: ТОВ «ЦС».*
- Стратегічні пріоритети розвитку Одеського національного університету імені І. І. Мечникова на 2020-2025 роки. URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/documents/strategyonu.pdf>*

**О. Аніщенко**

Інститут педагогічної освіти і освіти  
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

## **ЦЕНТРИ АНДРАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ОСЕРЕДКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

В умовах швидкоплинних зрушень у всіх сферах життєдіяльності суспільства зростає попит на освітні послуги у сфері освіти дорослих, що актуалізує посилення уваги до питань, пов'язаних із теоретичною й практичною готовністю педагогічного персоналу здійснювати освітню діяльність на засадах андрагогічного, компетентнісного, акмеологічного, особистісно орієнтованого та інших підходів у формальній і неформальній освіті дорослих.

Як відомо, основним ініціатором, генератором інновацій в освіті дорослих, що формуються у процесі суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії, є андрагог – фахівець, що здійснює освітню діяльність у закладах формальної і неформальної освіти. В Україні є певні позитивні зрушення щодо унормування діяльності таких фахівців. Так, однойменну професію внесено до Державного класифікатора професій України (Зміни № 8, 2019), у проєкті Закону України «Про освіту дорослих» (2020) з'явилася окрема стаття «Педагогічні, науково-педагогічні працівники в системі освіти дорослих» тощо.

Зазначимо, що педагогічні працівники, рівень підготовки яких відповідає сучасним вимогам до педагогічного персоналу, відіграють провідну роль у змістово-цільових, організаційно-процесуальних та інших перетвореннях в освіті дорослих. Це зумовлює посилення вимог щодо компетентностей педагогічних працівників, їх творчого потенціалу. Особливо важливого значення набувають уміння й навички педагогічного персоналу організовувати і здійснювати освітній процес із урахуванням культурно-освітніх запитів цільових груп, використовувати інноваційні підходи у професійній діяльності, андрагогічно орієнтовані методики і технології навчання тощо.

Значний потенціал для професійного розвитку андрагогів, і, зокрема, розвитку їх андрагогічної компетентності, має і формальна, і неформальна, й інформальна освіта. На наше переконання, особливої уваги заслуговує саме неформальна освіта викладачів-андрагогів, яка передбачає процес навчання поза закладами формальної освіти в умовах вільного вибору гнучких навчальних програм, результатом якого є досягнення визначених особистісних і професійних цілей. За (Аніщенко & Прийма, 2020), неформальна освіта є додатковою та/або альтернативною формою навчання щодо формальної освіти у структурі навчання упродовж усього життя, не обмежується часовими рамками, не має вікових, професійних, інтелектуальних обмежень щодо її здобувачів. Як слушно зазначає О. Василенко (Василенко, 2014), неформальна освіта розрахована на умотивованих користувачів освітніх послуг.

Вважаємо за доцільне наголосити, що у розвинених країнах світу понад 50% населення задіяно у неформальній освіті. В Україні, як свідчать окремі аналітичні матеріали (дані Державної служби статистики України за 2015-2019 рр., матеріали Добровільних національних оглядів щодо Цілей сталого розвитку в Україні) (Цілі сталого розвитку. Україна, 2020) йдеться про «рівень участі населення у формальних та неформальних видах навчання та професійної підготовки», який становить менше, ніж 9% населення. На нашу думку, наведені дані викликають значні сумніви, водночас вони є чи не єдиним прикладом офіційної статистики щодо неформальної освіти в Україні.

На наше переконання, важливими осередками професійного розвитку педагогічних працівників в умовах неформальної освіти можуть стати різноманітні центри освіти для різних категорій дорослих, і, зокрема, для педагогів. В Україні упроваджуються тренінгові програми для різних категорій педагогічних працівників, функціонують численні центри професійного розвитку педагогів (і, зокрема, ті, що з'явилися після реорганізації методичних кабінетів), центри/інститути корпоративного навчання у ЗВО тощо. Зазвичай, їх діяльність спрямовується на професійний розвиток педагогів закладів дошкільної, загальної середньої освіти. Водночас у програмах навчання для педагогічних і науково-педагогічних працівників, менеджерів закладів вищої, післядипломної освіти переважно не приділяється увага специфіці навчання саме дорослої аудиторії, розвитку їх андрагогічної компетентності.

З огляду на зазначене вище, автором ініційовано створення центрів андрагогічної майстерності на базі педагогічних університетів, що є, на наше глибоке переконання, важливою інновацією у сфері професіоналізації педагогічного персоналу закладів вищої освіти. За ініціативи науковців відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України вже створено два таких центри на базі: кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Навчально-наукового інституту педагогіки,

психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця), кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту ЧОІППО імені К. Д. Ушинського (м. Чернігів). Вони не мають статусу юридичної особи, утворені на засадах самофінансування в структурі зазначених закладів. Станом на березень 2021 р. ці центри функціонують на волонтерських засадах.

Зазначимо, що Центр андрагогічної майстерності (ВДПУ імені Михайла Коцюбинського & ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України) (Положення про центр, 2020) утворено спільноту педагогів-практиків, науковців і майбутніх педагогів, яким притаманні висока соціальна активність у сфері освіти дорослих, прагнення професійного зростання, прогностичне бачення стану й перспектив розвитку національної вищої освіти, освіти дорослих як складових навчання впродовж життя. Його мета полягає у здійсненні діяльності, спрямованої на формування й розвиток андрагогічної майстерності, андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, здобувачів вищої освіти, а також у проведенні практико орієнтованих досліджень з професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, упровадженні одержаних результатів у практику. Співробітники Центру є безпосередніми ініціаторами, розробниками (на андрагогічних засадах) науково-методичного забезпечення, психолого-педагогічного супроводу розвитку компетентнісного потенціалу педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, здобувачів вищої освіти.

Слід зазначити, що відділом андрагогіки ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України спільно із зазначеними центрами розпочато моніторингове дослідження щодо стану сформованості андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих, вивчення культурно-освітніх потреб педагогічних, науково-педагогічних працівників ЗВО, ЗППО й наукових установ, здобувачів вищої освіти з метою розроблення у подальшому відповідного науково-методичного забезпечення розвитку андрагогічної компетентності педагогів. У процесі дослідження науковцями використовуються як авторські анкети (Аніщенко, Баніт & Піддячий, 2020), так і загальновідомі діагностичні методики.

Отже, на центри андрагогічної майстерності покладено створення умов для розвитку й саморозвитку андрагогічної компетентності педагогічних, науково-педагогічних працівників закладів вищої, післядипломної освіти і наукових установ, майбутніх педагогів, сприяння реалізації їх інтелектуального потенціалу у сфері андрагогічно орієнтованої освітньої діяльності. Переконані в тому, що діяльність таких центрів сприятиме прискоренню процесу розроблення професійного стандарту за професією «Андрагог», упровадженню магістерських програм з підготовки андрагогів у ЗВО, розробленню та поширенню програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів формальної і неформальної

освіти дорослих, який покликаний здійснювати професійну діяльність в умовах структурних перетворень суспільства та економіки, у ситуації нестабільності й невизначеності. У контексті забезпечення системності професіоналізації педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в Україні доцільно створити мережу центрів андрагогічної майстерності педагогічних, науково-педагогічних та інших категорій працівників, які працюють у закладах формальної і неформальної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Аніщенко, О. В. & Прийма С. М. (2020). Неформальна освіта. *Велика українська енциклопедія*. Режим доступу: [https://vue.gov.ua/Неформальна\\_освіта](https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта)
- Аніщенко, О. В., Баніт, О. В., Піддячий, В. М. (2020). *Анкета «Когнітивно-змістовий компонент андрагогічної компетентності андрагогів»*. К.: Відділ андрагогіки ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України. Режим доступу: [docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH2dP\\_i1jviclKm5zCA3LtcN5ETuy9hTP-L\\_AJbIuEFWJwjQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdH2dP_i1jviclKm5zCA3LtcN5ETuy9hTP-L_AJbIuEFWJwjQ/viewform)
- Василенко, О. В. (2014). Неформальна освіта дорослих. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. К.: Основа.
- Зміни № 8. (2019). *ДК 003:2010. Класифікатор професій. Видання офіційне*. К.: Мінсоцполітики. Режим доступу: [https://www.msp.gov.ua/files/norm\\_baza/zminy\\_8.pdf](https://www.msp.gov.ua/files/norm_baza/zminy_8.pdf)
- Положення про центр андрагогічної майстерності*. (2020). К.: ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України; Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.
- Цілі сталого розвитку. Україна. Добровільний національний огляд*. (2020). Б. м., б. в. Режим доступу: <https://cutt.ly/5xI0UXc>

Э. Ахмедов

Ташкентская медицинская академия (Узбекистан)

## РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ВОЕННЫХ ПЕДАГОГОВ

На современном этапе развития общества образование превращается в одну из самых важных сфер человеческой деятельности, которая теснейшим образом переплетена со всеми другими областями жизни каждой личности. Способность системы образования удовлетворять потребности личности и общества в качественных услугах определяет перспективы инновационного развития страны. Новые условия существования человечества настоятельно требуют перехода к новой стратегии развития общества на основе масштабного использования знаний и всестороннего развития новых образовательных технологий, внедрения их во все стороны жизни общества, в том числе и в образование. Вот почему роль системы образования в развитии общества значительно возросла.

Произошедшие существенные изменения в национальной политике образования на современном этапе выдвинули задачу высшей школы по раскрытию потенциала всех участников учебно-воспитательного процесса и предоставление им возможностей проявления своих способностей. Решение этих задач невозможно без повышения качества образования как

главного ресурса, обеспечивающего прирост общественного богатства и рост благосостояния граждан республики. Исходя из этого, закономерной реакцией на сложившуюся ситуацию являются разработка и внедрение в образовательный процесс различного рода инноваций, имеющих целью оптимизировать качество работы образовательной системы в целом.

Для того чтобы адекватно реагировать на современные вызовы, соответствовать образованию нужна новая формация военных педагогов, непрерывно обновляющих багаж своих профессиональных знаний, умеющих жить и работать в инновационной среде. Именно формирование и воспитание таких личностей должно стать целевой сущностью военного образования.

Значит, пришло время предметно говорить об инновационном потенциале студенческой молодёжи, его развитии с учетом современных реалий. Поскольку ставка на динамизм общества в XXI веке обуславливает необходимость мировых образовательных систем, в том числе образовательной системы Узбекистана быть адекватными современным реалиям. Они доказывают, что главный «вектор» в образовательном процессе сегодня – это ориентация на личностные, развивающие возможности студенческой молодёжи, успешность их социализации в обществе.

Во всемирной Декларации ЮНЕСКО о высшем образовании XXI века, принятой в Париже в 1998 году подчёркивается: «Необходимо, чтобы учебное заведение привило вкус к образованию, научило получать удовольствие от учёбы, создавало возможности научиться, развило любознательность» [1].

В связи с этим, стратегия деятельности преподавателей сегодня основана на внедрение в учебно-воспитательный процесс развивающей модели образования. Станут эффективными освоенные студентами новые технологии обучения и воспитания, которые реализуются в контексте гуманизации образования и становятся способами развития инновационного потенциала будущих военных педагогов. Главным признаком, позволяющим судить о развитии инновационного потенциала военных педагогов, должна стать сформированная система отношений, которая реализуется ими в познавательной, ценностно-ориентационной и преобразовательной деятельности. При этом, чем шире и глубже система отношений, тем богаче сфера профессиональной реализации военного педагога, уровнями которой являются исполнительность, самостоятельность и ответственность.

В контексте данного подхода военных педагогов реализуется индивидуализация и дифференциация обучения в вузе, апробируются новые технологии преподавания, организуется деятельность студентов в творческих лабораториях. Следует учитывать, что в нынешнем веке предъявляются огромные требования к образованию, где в центре внимания находится личность студента, который должен освоить определенную сумму знаний. Не только освоить, но и суметь профессионально реализовать себя в жизни.

Поэтому проблема развития инновационного потенциала военных педагогов относится к числу ключевых проблем времени.

На современном этапе развития общества особую значимость имеет система непрерывного образования, за которой сохраняется стратегическая цель – передача всех компонентов студентам. Это обусловлено, с одной стороны, потребностями общества в личности, субъекте профессиональной деятельности, а, с другой стороны, – направленностью педагогического процесса на раскрытие и развитие потенциальных возможностей будущего специалиста. Поэтому очень важно научить обучающихся умению проектировать и создавать новое. Но для их саморазвития важнее научить их творчески проектировать свою собственную деятельность.

Особая роль современного образования в Узбекистане влияет на развитие общественных и экономических отношений в республике. Поэтому переход экономики на рыночные отношения сориентировал общество на тенденцию построения инновационной экономики. При этом основным стратегическим направлением образования является развитие самостоятельной творческой деятельности участников данного процесса, формирование культуры у учащейся молодёжи, подготовка будущих специалистов к применению теоретических знаний в практической деятельности и определению своего места в микросоциуме.

Развитие инновационного потенциала военных педагогов объединяет в себе понятия комплексности, предметности и признается учеными и практиками как принцип организации процесса образования.

В своё время известный китайский политик Мао Цзедун сказал: «Человек, который почувствовал ветер перемен, должен строить не щит от ветра, а ветряную мельницу» [2]. Именно на подготовку специалистов, осознающих основные направления в профессиональной деятельности, следует ориентироваться в продвижении инноваций.

Педагогические исследования создали основу для получения качественно новых знаний об организации непрерывного образования и обусловили возможность его определения как деятельного отношения человека к миру, наиболее полно проявляющиеся в производственной деятельности. Вместе с тем, в ситуации происходящих перемен, цель профессиональной подготовки постоянно изменяется и определяет принципиально новое содержание образования. Суть и смысл образования состоит в обеспечении готовности и способности вхождения военного педагога в этот постоянно меняющийся мир. Раскрытие специфики профессионального образования направлено на перевод социальных явлений и законов окружающего мира в развитие инновационного потенциала военных педагогов. Построение такой системы особенно актуально и значимо, так как она формирует в сознании нынешних студентов современные социально-экономические представления и понятия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ocs.cntd.ru/document/901839539 (Дата обращения: 10.03.2021).
2. <https://rg.ru/2013/12/16/reg-ufo/citatnik.html> (Дата обращения: 11.03.2021).

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЗАСОБІВ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ПРОФЕСІЙНИХ ЖІНОЧИХ КЛУБАХ З ХОКЕЮ НА ТРАВІ**

Виховання спортсменів високого класу є пріоритетним завданням сучасного спорту. Спорт сьогодення вимагає максимально якісної та різноманітної підготовки. У видах спорту, які входять до програми олімпіад, рівень конкуренції змушує спортсменів та їх команди завжди рухатися вперед та прикладати більше зусиль.

Під час аналізу сучасних досліджень у сфері ігрових видів спорту, в тому числі і в хокеї на траві, було визначено, що більшість робіт присвячена моделюванню, індивідуалізації і контролю різних сторін підготовки спортсменів ( Ж. Л. Козина, 2009; В. М. Костюкевич, 2010). Спеціальній фізичній підготовці та загальній фізичній підготовці в хокеї на траві присвячена незначна кількість робіт таких авторів як М. П. Шестаков, Д. Р. Черенков (2000), В. І. Гончаренко (2013), В. М. Костюкевич (2009).

Перемоги і рекордні досягнення хокеїсток на траві свідчать про постійне зростання майстерності. Однією з основних проблем підготовки висококваліфікованих спортсменів командних ігрових видів спорту на сучасному етапі є пошук раціональних шляхів удосконалення та оптимізації тренувального процесу. Комплексний аналіз, проведений фахівцями, показує, що великі резерви підвищення майстерності на рівні вищих спортивних досягнень криються в підвищенні якості роботи. Виникає необхідність розробки та використання методів системного підходу до вивчення змін в організмі спортсменок із метою раціонального моделювання його стану в умовах тренувального процесу, наближеного за інтенсивністю та навантаженням до екстремальних умов змагань з хокею на траві.

Сучасний рівень розвитку спорту вимагає від тренерів використання новітніх підходів організації та планування, включаючи використання інноваційних засобів та обладнання. В останні роки все більшої популярності набувають функціональні тренінги: з петлями TRX, які за рахунок своєї функціональності називаються тренажером та може комплексно замінити силові тренажери, бо їх виконують з метою підвищення загальної фізичної підготовки спортсменів; напів-сферами BOSU, вправи, виконані на нестійкій поверхні більш ефективніші за звичайні силові заняття, тому що вони тісно пов'язані з розвитком координаційних здібностей за участю дрібних м'язів-стабілізаторів, що допомагає розвитку вестибулярного апарату, сили, спритності, гнучкості та координації.; гумовими амортизаторами, основною метою снаряда є зміна самого принципу їх роботи, ускладнюючи повсякденні вправи, це

велика знахідка для тих спортсменів, яким вже не достатньо звичайного навантаження; та інноваційні технології система контролю та моніторингу спортсменів Polar Team. Ця зручна система аналізу ЧСС даних гравців в режимі реального часу, дозволяє оцінювати і контролювати фізичну готовність гравців в режимі он-лайн і планувати фізичне навантаження.

В ігрових видах спорту ефективність та результативність залежить від високих швидкісних якостей, несподіваного чергування атакуючих і захисних дій, багатства тактичних рішень та надзвичайного емоційного напруження. Зважаючи на те, що ефективність хокеїсток високої кваліфікації залежить від здатності спортсмена до сприйняття, аналізу і переробки інформації, вивчення психофізіологічних функцій з метою контролю над функціональним станом спортсмена і корекцією тренувального процесу є дуже важливим.

Основні положення і висновки наукової роботи дозволяють оптимізувати і підвищити ефективність навчально-тренувального процесу кваліфікованих хокеїсток. Розроблена методика тренувань сприятиме підвищенню рівня загальної та спеціальної фізичної підготовки хокеїсток. Результати дисертаційної роботи можуть бути впроваджені в систему підготовки спортсменів ДЮСШ та СДЮШОР, а також професійних клубах.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Гончаренко, В. І. (2010). Динаміка показників фізичної підготовленості хокеїсток на траві високої кваліфікації упродовж річного навчально-тренувального циклу. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць*, 9, 61 – 66.
- Гончаренко, В. І. (2013). *Удосконалення фізичної підготовки висококваліфікованих спортсменок різного амплуа у хокеї на траві у річному тренувальному циклі* (дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.01). Х.
- Дорошенко, Э. Ю. (2013). *Управление техникотактической деятельностью в командных спортивных играх*: монографія. Запорожье: ООО «ЛИПС» ЛТД.
- Козина, Ж. Л. (2009). *Индивидуальная подготовка спортсменов в игровых видах спорта: монография*. Харьков.
- Костюкевич, В. М. (2007). *Теоретико-методичні аспекти тренування спортсменів високої кваліфікації*. Вінниця «Планер».
- Костюкевич, В. М. (2014). *Теорія і методика спортивної підготовки (на прикладі командних ігрових видів спорту)*. Вінниця: Планер.
- Костюкевич, В. М. (2010). *Управление соревновательной деятельностью спортсменов высокой квалификации в хоккее на траве*. К.: Освіта України.
- Мітова, Олена. (2016). Концепція формування системи контролю в процесі багаторічного удосконалення в командних спортивних іграх. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 1 (20), 353 – 360.
- Платонов, Владимир. (2008). Теория периодизации подготовки спортсменов высокой квалификации в течении года: предпосылки, формирование, критика. *Наука в олимпийском спорте*, 1, 3–23.
- Чернов, С. В. (2006). *Инновационные технологии подготовки профессиональных спортсменов и команд игровых видов спорта* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»). М.
- Козина, Ж. Л. (2008). Математическое моделирование индивидуальных особенностей спортсменов. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 4, 56-59.



## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА ЗАСОБАМИ ВИТИНАННЯ**

Декоративне мистецтво є однією з фахових дисциплін підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, керівників гуртків та фахівців образотворчого й декоративного мистецтва. Програмами професійної підготовки фахівців спеціальностей 014 та 023 передбачено опанування студентами різних видів народної творчості, у тому числі й мистецтва витинання. Принагідно зазначимо, що знайомство з виробами декоративно-прикладного мистецтва сприяє вихованню патріотичних почуттів у студентства, залучає їх до світу прекрасного, до створення власних творчих виробів, зокрема, паперових витинанок. Доступність матеріалів (папір і ножиці) уможливили широке побутування витятих паперових прикрас на теренах України. Разом із тим, цей вид народної творчості зберіг і доніс до наших днів високу орнаментальну культуру колективної творчості. Давні й новітні мотиви створені студентами вдало поєднуються в композиціях силуетних зображень за умови збереження традиційності мистецтва витинання, дотримання техніки виконання та принципу художнього вирішення образу. Таким чином відбувається постійний процес розвитку традицій, але при цьому основні принципи та особливості художньої форми в мистецтві зберігаються. Завдяки цьому багато творів народного мистецтва досягли високого художнього рівня. У цих роботах вдалося поєднати практичність та декоративність (Станкевич, 1995).

Відомо, що в Україні побутували спочатку серветкові витинанки, надалі їх почали заміщати тематичними симетричними композиціями. Розглядаючи витинанку вважаємо за необхідне згадати такий різновид паперових прикрас, як «силует». Це своєрідні портретні зображення і фігурні композиції, вирізані (витяті) з паперу. Найчастіше силуети вирізали по контуру маленькими ножицями з тонкого чорного глянцевого паперу. Під час проходження «Музейної практики» на базі Сумського обласного художнього музею імені Никанора Онацького студенти мають можливість переглянути роботи відомого художника-графіка І. Нарбути в техніці «силует», які знаходяться в фондах музею (Никифоров, 2020а).

Розвиваючись своїм шляхом, маючи свою орнаментальну структуру та свої особливості в техніці виготовлення, витинанки не припинили свого існування, запевняє нас С. Романцов. Художнє витинання з паперу сьогодні актуальне і цікаве явище, яке надихає, наголошує автор, не тільки народних майстрів, що дотримуються давніх традицій, а й професійних художників, які вбачають у мистецтві витинанок нове творчо-експериментальне поле (Романцов, 2006). На Україні є окремі майстри, які присвятили свою творчість «паперовому диву», зокрема, і на Сумщині.

Знайомлячись із їх виробами, вивчаючи їх творчість, студенти беруть участь в творчих конкурсах, фестивалях, стимулюючи розвиток індивідуальної власної творчості на основі Існуючого суспільно-історичного досвіду. Таким чином у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва формується світогляд особистості. Крім того, відбувається використання народних традицій із втіленням новаторства, а не лише копіювання зразків народного мистецтва (Никифоров, 2020б).

Як стверджує С. Романцов, витинанки мають широкі прикладні можливості: розроблено багато цікавих спроб застосування оригінальної орнаментики витинанок в різних видах декоративного мистецтва. Сьогодні набули успішного застосування ажурні витинанки у художній обробці металу, декорування керамічних плиток, для оздоблення поліграфічної продукції, в організації сценічного простору театральних вистав тощо (Романцов, 2006). Принципи народного витинання найрізноманітніші, образно-технічні засоби виготовлення сучасних витинанок та їх орнамент дедалі частіше знаходять застосування в багатьох галузях художньо-творчої діяльності.

Доцільно зазначити, що як спосіб художньо-педагогічного процесу та засіб естетичного виховання, мистецтво витинанок впроваджене в навчальні програми багатьох закладів освіти різних типів. Отже, одним із важливіших напрямів, що вдосконалює методологічні основи художньо-естетичного виховання студентів, є творчий процес виготовлення паперових ажурних візерунків, зображень, силуетів.

Відтак, маємо усі підстави стверджувати, що мистецтво витинання має значний потенціал для реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців декоративного мистецтва, оскільки сучасні витинанки з успіхом використовуються в оформленні книг, журналів, художніх листівок. Крім того, їх можна зустріти в дизайні плакатів, стендів, телевізійних заставок. Невичерпні можливості витятих візерунків приховані у декоруванні сучасного житлового та громадського інтер'єрів, вітрин магазинів, вікон будинків, банерів, рекламної продукції, упаковок тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Никифоров, А. (2020а). Декоративне мистецтво в історії розвитку художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття в сучасних дослідженнях: історіографічний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 27 (4), 130–134.
- Никифоров, А. (2020б). До питання про впровадження навчання декоративного мистецтва в систему художньої освіти на землях підросійської України XIX – початку XX століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 69 (1), 19–23.
- Романцов, С. (2006). *Витинанки: крок в минуле та сучасне*. Шостка: Сіверянщина.
- Станкевич, М. (1995). *Українські витинанки*. Київ: Грайлик.

## СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У сучасних умовах якість освіти стає найважливішою характеристикою, що визначає конкурентоспроможність освітніх закладів та національних систем освіти. Завдання забезпечення та контролю якості займають центральне місце в освітніх реформах багатьох країн, в тому числі і в Україні.

Проблема вимірювання та оцінювання результатів навчання стає однією з найважливіших в педагогічній теорії та практиці, оскільки її вирішення дозволяє визначати ефективність і шляхи вдосконалення змісту, методів і організації навчання, системи управління. Об'єктивні, теоретично обґрунтовані вимірювання та оцінювання результатів навчання можуть дати педагогам та керівникам освітніх закладів інформацію про хід педагогічного процесу, навчальні досягнення кожного учня, виявити вплив різних факторів на хід навчання та його результати.

У світовій освітній практиці передові системи освіти спираються на надійні системи оцінювання результатів навчання. Кардинальні зміни в контрольно-оцінювальній діяльності почали відбуватися в зарубіжних системах освіти ще в середині минулого століття. В умовах науково-технічної революції кінця ХХ – початку ХХІ ст. намітилася диверсифікація освіти, що обумовлена розширенням обсягу змісту освіти. Нагальним стало введення нових методів і технологій навчання, пов'язаних з інформатизацією, що призвело до індивідуалізації навчання, що виразилася в варіативності програм, запровадженні індивідуальних курсів і численних контрольно-навчальних програм. Інтенсифікація реформування систем освіти на всіх рівнях та необхідність відповідного систематичного аналізу змін на основі об'єктивних результатів педагогічних вимірювань потребували розвитку нових механізмів управління, що вимагають надійності та конкретизації інформації про стан освітніх систем. В умовах інтернаціоналізації освіти та створення єдиного освітнього простору передбачаються єдині підходи до оцінювання результатів навчання школярів, студентів та фахівців.

Принципова відмінність між традиційною системою оцінювання знань та педагогічними вимірюваннями полягає в тому, що в першому випадку мова йде про оцінювання якості навчальних досягнень при взаємодії учнів з педагогом, а в другому – про отримання кількісних показників результатів навчання, як правило, з використанням педагогічних вимірників і програмно-інструментальних засобів.

Перевагами традиційних методів є:

- розвиток комунікативних здібностей учнів;
- простота прийомів ;
- оперативність отримання результату.

Традиційні методи націлені виключно на забезпечення якісних еквівалентів оцінюваних властивостей учнів, а не на їх кількісний вимір, тому результати такого контролю неможливо порівнювати між собою.

До числа недоліків можна віднести:

- несумісність із сучасними напрямками модернізації освіти і вдосконалення системи управління її якістю;
- прояви суб'єктивізму з боку педагогів;
- неможливість визначення справжнього рівня досягнень в силу латентного характеру підготовленості учнів;
- недостатність адекватних засобів контролю, що корелюють з компетентнісним підходом у навчанні;
- відсутність єдиних шкал та критеріїв оцінювання;
- слабе методичне забезпечення самооцінювання та самокорекції результатів освітньої діяльності.

На відміну від традиційних, сучасні технології оцінювання якості освітніх досягнень базуються на кваліметричному (кількісному) підході, метою якого є отримання чисельних еквівалентів, які ототожнюються з оцінками вимірюваної змінної. В якості об'єкта дослідження розглядаються два латентних параметра: труднощі завдань і предметна (або міжпредметна) підготовка учня. У кількісному вимірюванні рівня результатів навчання зарубіжні та вітчизняні вчені домоглися найбільших успіхів, заклавши в контрольну-оцінювальну діяльність нові напрями, які довели свою ефективність на найбільш важливій стадії «школа – ЗВО».

В основі кваліметричного підходу до сучасного тестування лежать ідеї використання математичних моделей конструювання та параметризації тестів за методологією IRT (Item Response Theory), що отримала розвиток в працях зарубіжних вчених (Lord, 1980).

Основним припущенням IRT є наявність взаємозв'язку між результатами навчання, що спостерігаються, латентними властивостями самих осіб (учнів/студентів), тобто їх підготовленість з предмету на момент тестування, і характеристиками тестових завдань (рівнями складності), що використовуються (Lord, 1980).

При цьому латентні параметри осіб, що проходять тестування, виявляються як результат взаємодії двох множин, що обумовлюють підсумки виконання тесту і результати, що виходять безпосередньо з емпіричних даних тестування у вигляді первинного бала (числа виконаних завдань). На практиці завжди ставиться завдання по числу правильно виконаних завдань оцінити значення латентних параметрів. Саме для її вирішення і вибирають той чи інший вид співвідношення між ними (математичну модель), встановлюють взаємозв'язок між емпіричними результатами тестування і значеннями цих латентних змінних на шкалі оцінок. На основі тієї чи іншої математичної моделі конструюється тест, на статистично значущій вибірці створюється і апробується необхідна кількість його варіантів, визначаються

психометричні характеристики і будується шкала оцінок, після чого тест отримує властивості педагогічного вимірювача (Lord, 1980).

Таким чином, комплексним показником підготовленості учнів в теорії педагогічних вимірювань визнаються освітні досягнення (знання та вміння) в тій чи іншій предметної області як об'єкт тестового контролю, а кількісною мірою якості освіти з когнітивної складової є рівень цих досягнень як вимірюваний параметр, виражений числом тестових балів на шкалі вимірювання.

Результат вимірювання отримують шляхом перетворення числа виконаних завдань (первинних балів) в тестові бали з урахуванням рівнів їх складності в процесі шкалювання. Істинний бал розглядається як константа (кількісна характеристика особи, що проходить випробування, на момент педагогічного вимірювання), яка не залежить від засобів вимірювання, але змінюється в процесі навчання. Роль шкали педагогічних вимірювань відіграють тестові завдання з відомими рівнями складності (калібровані тестові завдання), а об'єктами оцінювання є рівні навчальних досягнень учнів; результатом вимірювання є шкала тестових балів. Труднощі завдань і підготовленість відображаються на шкалі логітів. Логіт в теорії педагогічних вимірювань є одиницею виміру. Таким чином, подібно фізичним вимірюванням, при педагогічних з'являються всі ознаки кількісного виміру.

#### ЛІТЕРАТУРА

Lord, Frederic M. (1980). *Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Є. Ісакова**

Донбаська державна машинобудівна академія

## НАПРЯМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ СІНГАПУРУ

Зміна принципів функціонування світового комунікативного простору, глобалізація міжнародного ринку, інформатизація і діджіталізація різних сфер життя людини формують нові критерії конкуренто спроможного фахівця і відповідно ставлять нові вимоги до системи освіти. На сучасному етапі розвинуті країни приділяють багато уваги реформуванню своїх освітніх систем з метою підвищення якості освіти і формування успішних фахівців на світовому ринку праці. Професійна підготовка вчителів і формування ефективної системи їх професійного розвитку є одним із ключових напрямків оновлення освітніх систем.

Метою роботи є вивчення досвіду Республіки Сінгапур у запровадженні сучасної системи професійного розвитку вчителів, аналіз напрямків і особливостей її функціонування, а також ознайомлення з основними видами програм професійного розвитку, які пропонують провідні заклади вищої педагогічної освіти Сінгапуру. Вивчення досвіду інших країн у будівництві якісної освітньої системи є актуальним з точки

зору запровадження ефективних методів і прийомів оновлення системи освіти у процесі реформування вітчизняної освітньої системи.

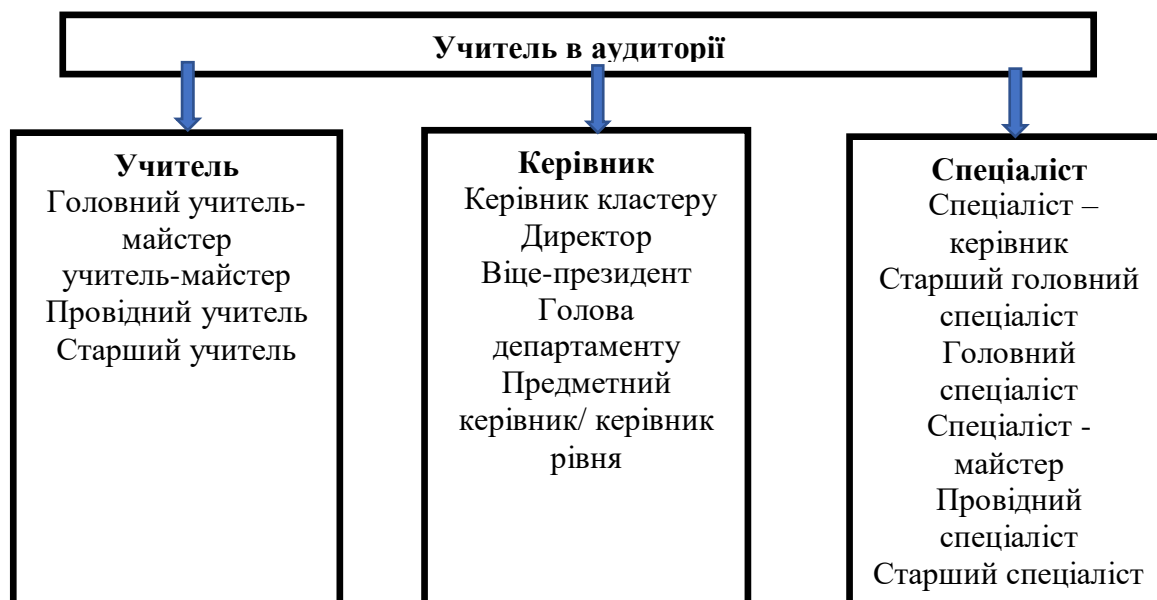
Сінгапуру вдалося за достатньо короткий період часу збудувати ефективну систему освіти. Професійна підготовка вчителів, їх професійний розвиток завжди були одними із основних пріоритетів менеджменту освіти країни. Постійний професійний розвиток освітян є обов'язковою вимогою держави і передумовою їх кар'єрного росту. Для забезпечення можливостей для вдосконалення професіоналізму вчителів і розкриття їх потенціалу у 2001 році урядом Сінгапуру була розроблена і запроваджена система кар'єрного росту і визнання для працівників освітнього сектору під назвою «План професійного розвитку і кар'єрного росту освітян» - «Edu-Pac» («Education Service Professional Development and Career Plan»), який складається з трьох частин: 1) кар'єрний рух; 2) оцінювання; 3) визнання та фінансова винагорода (Lee, Tan, 2010).

Головною ознакою системи кар'єрного росту вчителів Сінгапуру є різні треки (напрямки) професійного розвитку. Уряд країни переконаний, що кожний вчитель має певні здібності, натхнення, прагнення і пріоритети, і головним завданням є надання можливості для розвитку всіх педагогів у країні за рахунок різноманітних напрямків професійного розвитку (МОЕ).

Міністерство освіти Сінгапуру пропонує три кар'єрні напрямки професійного розвитку шкільних вчителів: 1) Учитель; 2) Керівник та 3) Спеціаліст (див. Таблицю 1).

**Таблиця 1**

Треки професійного розвитку учителів Сінгапуру.



Джерело: (МОЕ. Ministry of Education of Singapore. Career tracks for education officers)

Трек «Учитель» обирається педагогами, які бажають стати учителями – експертами, викладати в аудиторії і наставляти колег - початківців. Старший учитель є наставником молодих вчителів (з досвідом

роботи 2-3 роки). Він керує практикою студентів Національного інституту освіти, проводить педагогічні майстерні і семінари для вчителів. Провідний учитель підвищує професійний рівень старших учителів в галузі новітніх методик викладання, предметних знань і системи оцінювання студентів, організовує в школах професійні навчальні спільноти, ділиться досвідом із вчителями інших шкіл з метою покращення якості освіти в цілому. Вчителя-майстри - це «вчителя вчителів», саме вони здебільшого є викладачами Академії вчителів Сінгапуру і фахівцями - експертами у сфері професійного розвитку педагогічних працівників.

Трек «Керівник» запроваджено для фахівців, які бачать своє майбутнє на керівних посадах і прагнуть вдосконалити свої вміння і навички в менеджменті освіти. Предметний керівник/ керівник рівня моніторить роботу молодих учителів, виявляє фахівців з управлінським потенціалом і бере участь у процедурі їх формального оцінювання. Голова департаменту курирує учителів у питаннях викладання предмету, запровадження навчальних програм, допомагає директору школи і віцепрезидентам у вирішенні адміністративних питаннях. Завданням директора школи є керівництво і надихання учителів і персоналу школи на ефективну роботу, взаємодію з батьками і спільнотою. В Сінгапурських школах періодично відбувається ротація директорів з метою оновлення системи і обміну досвідом між школами і вчителями (Lee, Tan, 2010).

Трек «Спеціаліст» передбачено для педагогів, які мають бажання вести дослідницьку діяльність у певній галузі педагогічної науки. Вони, як правило, не викладають у школах, а є експертами і працюють у Міністерстві освіти або Академії вчителів Сінгапуру.

Всі учителя починають з однакової кар'єрної сходинки і самостійно обирають трек, за яким бажають вдосконалювати свою професійну майстерність у майбутньому. Протягом кар'єри учителя можуть змінювати напрямки професійного розвитку за власним бажанням. Ефективність роботи вчителів оцінюється за допомогою Системи управління продуктивністю, яка є частиною «Плану професійного розвитку і кар'єрного зростання освітян» («Edu-Pac»). Дана система оцінює діяльність вчителів виключно з точки зору їх професійного прогресу і набутих компетенцій. В основу системи оцінювання покладено основні компетенції з Моделі компетенцій учителя, яка була розроблена Національним інститутом освіти Сінгапуру. Ряд компетенцій цієї моделі є обов'язковими, а деякі носять опціональний характер (див. Табл. 2)

**Таблиця 2.** Основні компетенції учителів (Сінгапур).

Обов'язкові компетенції	Додаткові компетенції
<p><u>Ключова компетенція:</u> -комплексний підхід до виховання дитини.</p> <p><u>Культивування знань:</u> -знання предмету, -аналітичне мислення, -ініціативність,</p>	<p><u>Розуміння себе та інших:</u> -налаштування на себе, -особиста цілісність, -розуміння інших, -повага до інших.</p>

-креативний підхід. <u>Завоювання сердець і умів дітей:</u> -розуміння середовища, -розвивати інших. <u>Робота з іншими учасниками освітнього процесу:</u> -партнерство із батьками, - робота в команді.	
--	--

Джерело: (The Graduated Teacher Competencies Framework, 2010, с. 5).

Кожен рівень треку має обов'язковий набір вмінь і навичок, якими повинен володіти вчитель. Їх сформованість впливає на оцінювання роботи вчителя і можливість переходу на вищу кар'єрну сходинку (наприклад, див. Таблицю 3).

**Таблиця 3.** Компетенції професійного треку «Учитель».

№	Рівень	Компетенції
1	Вчитель-практик	<ul style="list-style-type: none"> <li>- виявляє живий інтерес до предметів;</li> <li>- вивчає сучасні тенденції викладання предмету і розширює власну базу знань у предметній галузі;</li> </ul>
2	Старший вчитель	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знає сучасні тенденції вивчення у предметній галузі і застосовує їх на заняттях із учнями;</li> <li>- здійснює систематичний пошук додаткового матеріалу з предмету для забезпечення ефективності і релевантності навчального процесу;</li> </ul>
3	Провідний вчитель	<ul style="list-style-type: none"> <li>- демонструє глибоке розуміння сучасних підходів до вивчення потреб освітньої системи у майбутньому;</li> <li>- розробляє підходи і засоби впливу на освітній процес;</li> </ul>
4	Вчитель – майстер	<ul style="list-style-type: none"> <li>- досліджує і розширює горизонти у галузі викладання предмету.</li> </ul>

Джерело: (Sclafani, 2010, с. 17).

Процес оцінювання професійного розвитку вчителя передбачає проведення оцінювального опитування, ознайомлення з портфоліо учителя, визначення його вкладу у розвиток школи і спільноти, а також порівняння поставлених на початку навчального року цілей з досягнутими результатами професійного розвитку за рік.

Результати загального оцінювання професійного розвитку вчителя безпосередньо впливають на щорічні фінансові бонуси, які виплачуються сінгапурським педагогам в залежності від рівня кваліфікації і показників ефективності роботи за навчальний рік, а також на рішення щодо переходу на наступний щабель кар'єрної сходинки. Розмір щорічних бонусів варіюється від одно-місячної до трьох-місячної зарплатні (Lee, Tan, 2010).

Для професійного розвитку сінгапурських вчителів існує багато можливостей - навчальні програми, курси, професійні майстерні, семінари і конференції, закордонні стажування, тощо. Академія вчителів Сінгапуру є одним з головних провайдерів програм професійного розвитку вчителів.



Наприклад, програма професійного розвитку за треком «Учитель» передбачає окремі навчальні курси для різних рівнів цього треку – старшого вчителя, провідного вчителя, вчителя-майстра. Національний інститут освіти Сінгапуру пропонує програми професійного розвитку за напрямком «Керівник». Програма, яка називається «Лідери освітніх програм», розрахована на віце-президентів шкіл та чиновників Міністерства освіти. Після закінчення навчання вчителя проходять спеціальне оцінювання, здають тест, який складається із 9 ситуаційних завдань, і відбіркове інтерв'ю, яке проводить Міністерство освіти Сінгапуру. Програма триває шість місяців, проводиться за денною формою навчання з відривом від основного місця роботи.

Сінгапуру вдалося збудувати ефективну багатовекторну систему професійного розвитку вчителів. Головною ознакою цієї системи є наявність трьох треків, які визначають подальший кар'єрний рух учителя. Учителя самостійно обирають напрямок професійного розвитку в залежності від власних бажань і прагнень. Кожний трек має ієрархічну структуру, яка передбачає поступове просування від нижчої посади до вищої. Оцінювання прогресу педагогів є обов'язковою умовою їх кар'єрного росту. Головним критерієм оцінювального процесу є набуття відповідних для кожного рівня компетенцій. Дієвим стимулом для активного професійного розвитку вчителів, крім педагогічного поклику, є запровадження системи фінансової винагороди наприкінці кожного навчального року у відповідності до результатів їх викладацької діяльності та професійного розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Lee, C., & Tan, M. (2010). Rating teachers and rewarding teacher performance: The context of Singapore. Paper presented at *APEC Conference in Thailand, March 7-12, 2010*. Retrieved from: <http://www.apec.org/media/APEC/Publications/TOC/Christine-Lee-Kim->
- MOE. *Ministry of Education of Singapore. Professional development and career tracks*. Retrieved from: <http://moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development>.
- MOE. *Ministry of Education of Singapore. Career tracks for education officers*. Retrieved from: <http://moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/education>.
- The Graduated Teacher Competencies Framework. A teacher education model for the 21<sup>st</sup> century. *A report by the National Institute of Education of Singapore*. – NIE, Singapore. – 2010. Retrieved from: [http://nie.edu.sg/docs/default/nie-files/te21\\_executive-summary-101109.pdf](http://nie.edu.sg/docs/default/nie-files/te21_executive-summary-101109.pdf).
- Sclafani S. (2010) *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. Aspen Institute, 2010. Retrieved from; <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512422.pdf>.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ФІНЛЯНДІЇ**

Здоров'язбережувальне виховання школярів давно стало ключовою стратегією роботи загальноосвітніх шкіл. Про це свідчать численні наукові роботи, матеріали конференцій, семінарів та інформаційна наповненість сайтів шкіл. Фізкультурна освіта і промоція фізичної активності є важливою частиною здоров'язбережувальної діяльності шкіл.

У загальноосвітніх школах Фінляндії наразі працює програма «Фінські школи в русі». Це національна програма, що фінансується Міністерством освіти і культури. Програма «Фінські школи в русі» спрямована на протидію ожирінню та формування фізичної культури в загальноосвітніх школах Фінляндії. Школи та муніципалітети через програму реалізують свої індивідуальні плани з підвищення фізичної активності учнів упродовж навчального дня. У програмі беруть участь 90 % муніципалітетів і 2166 загальноосвітніх шкіл (Finnish schools on the move).

Дослідницький центр LIKES координує кілька національних програм у Фінляндії. Національні програми підтримують діючу культуру дошкільної освіти, базової освіти, неповної середньої та вищої освіти, а також культуру робочих спільнот із метою покращення їх добробуту й підвищення фізичної активності як важливої частини життя.

Програмою передбачено збільшення фізичної активності протягом навчальних днів, наприклад, шляхом збільшення використання учнями активного транспорту та заохочення фізичної активності під час перерв, а також фізично активних методів навчання на уроках. Сприяння фізичній активності серед дітей шкільного віку полягає як у підсиленні фізичних навантажень, так і в зменшенні часу, проведеному в сидячому положенні:

- під час уроків у школі час, проведений у сидячому положенні, можна зменшити через упровадження методів активного навчання, що включають короткі рухові перерви (щоб забезпечити оптимальне навчання й уникнути тривалого періоду сидіння);

- протягом навчального дня можна підвищити фізичну активність, додавши більше уроків фізкультури, заохочуючи активні поїздки до школи (велосипед, самокат, ролики, скейт-борд) і фізично активні перерви на уроках і між ними (там само).

У контексті програми існують різні схеми залучення школярів до активності в повсякденному житті, включаючи схему «Проїзд на велосипеді та пішохідному шкільному автобусі», започатковану Мережею фінських муніципалітетів. Ця ініціатива залучає групу батьків, бабусь і дідусів або вчителів до створення встановленого маршруту до школи, що дозволяє сім'ям їхати разом до школи за цим узгодженим маршрутом і

розкладом, але замість проїзду в громадському транспорті, вони йдуть пішки або їдуть на велосипеді.

Завдяки впровадженню даної програми спостерігалися позитивні зміни в рівні фізичної активності серед фінських дітей шкільного віку. Додавши фізичну активність протягом навчального дня, можна поліпшити не тільки здоров'я і благополуччя учнів, але й результати навчання, а також створити мирну робочу атмосферу (Towards more active and pleasant school days).

Концепція програми «Фінські школи в русі» складається з низки послуг, пов'язаних із активністю впродовж шкільного дня. Ці послуги були розділені на три частини:

- створення культури фізичної активності;
- розвиток педагогічних компетентностей;
- підвищення рухової активності.

Пропонуємо розглянути складники концепції окремо.

Створення культури фізичної активності передбачає зміни в шкільних офіційних і неофіційних правилах, шкільних приміщеннях і коригування звичних цінностей. Створення культури фізичної активності допомагає вирішити перелік важливих питань:

- Як школа заохочує дітей бути фізично активними?
- Яким чином організовувати заходи?

Як можна відстежувати, підтримувати й управляти змінами в шкільній культурі?

Розвиток педагогічних компетентностей спрямований на покращення педагогічної компетентності вчителя, що потрібна для створення оптимальних умов для фізичної активності школярів. Ця складова програми вирішує такі запитання:

- Як фізична активність може бути інтегрована в уроки?
- Як шкільний двір і пришкільна територія можуть бути використані в навчанні?
- Як можна використовувати інноваційні технології, щоб додати рух до уроків?
- Яка підтримка або знання потрібні педагогам?

Підвищення рухової активності передбачає організацію широкого спектру заходів, які відразу додають рух протягом усього навчального дня. Наприклад, підвищити фізичну активність можна шляхом організації клубних спортивних заходів. Ця складова допомагає відповісти на наступні запитання:

- Як «активувати» шкільний двір?
- Як організувати фізичну активність у школі?
- Як долучити спортивні клуби до шкільного навчального процесу?

Також департамент міського планування поліпшив шкільні ігрові майданчики. Департамент відпочинку і дозвілля впровадив підвищене фізичне навантаження в школах і відкоригував шкільне харчування, змінивши його на більш здорове (Pupil and student welfare).

Отже, залучення школярів до фізичної активності, їх осмисленість, радість від навчання, взаємодія з батьками й колективом відображають зміни в здоров'язбережувальному вихованні і його вплив на дітей, молодь та навчання в цілому. У Фінляндії для організації рухової активності школярів були створені дієві підходи, які потребують більш поглибленого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

*Pupil and student welfare. Publications of Ministry of Education and Culture.* Retrieved from: <https://minedu.fi/en/pupil-and-student-welfare>.

*Towards more active and pleasant school days.* Retrieved from: [https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/lk\\_valiraportti\\_111017\\_en.pdf](https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/lk_valiraportti_111017_en.pdf)

*Finnish schools on the move.* Retrieved from: <https://liikkuvakoulu.fi/english/>

**Л. Корж-Усенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### ПЕДАГОГІЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО В КОНТЕКСТІ ГЛОКАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Як відомо, глобалізація є провідною тенденцією розвитку сучасного освітнього простору. Проте водночас провідні вчені України і світу (зокрема Р. Робертсон, А. Сбруєва) все частіше згадують про феномен глокалізації, що спонукає до гармонізації глобального з локальним, універсального з культурно винятковим, унікальним і самобутнім для збереження власної ідентичності. У цьому контексті варто розглядати педагогічне краєзнавство, що вивчає особливості розвитку освіти і педагогічної думки у певному регіоні в історичній ретроспективі та на сучасному етапі, розкриває можливості використання краєзнавчого матеріалу для навчання і виховання молодого покоління.

До виховного потенціалу краєзнавства привертали увагу видатні педагоги та громадські діячі: Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, П. Куліш, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Леся Українка, К. Ушинський, І. Франко та інші. «Пізнай свій край..., себе, свій рід, свій нарід, свою землю – і ти побачиш свій шлях у життя...» – переконував Г. Сковорода. Розглядаючи краєзнавство як педагогічне явище, що розвиває «інстинкт місцевості» (здатність сприймати себе і довкілля в контексті певної культури і суспільства), К. Ушинський став ініціатором запровадження до шкільного курсу «вітчизнознавства» для ознайомлення з національним характером та історією народу, його звичаями і традиціями. В. Сухомлинський стверджував, що учень стає справжньою людиною і патріотом, коли спільно із педагогом долає шлях від любові до рідного краю до усвідомлення історичної долі народів світу.

Розроблення різних аспектів педагогічного (освітнього) краєзнавства здійснювали В. Бугрій, Л. Войтова, С. Клепко, В. Кремень,

М. Левківський, Л. Литвинюк, В. Матіяш, О. Москаленко, В. Обозний, С. Піскун, Н. Побірченко, Т. Радьо, О. Фещенко. Термін «педагогічне краєзнавство» було впроваджено до наукового обігу в 1966 році українським етнографом і краєзнавцем П. Івановим, який наголошував на необхідності посилення краєзнавчої спрямованості викладання педагогічних дисциплін та введенні відповідного навчального курсу у закладах вищої освіти. На думку В. Прокопчук, саме краєзнавству належить провідна роль у формуванні «кореневої системи» духовності дитини. У 2010 році групу викладачів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на чолі з Н. Колядою відзначено Премією Президента України за цикл наукових праць «Становлення та розвиток педагогічного краєзнавства: теорія і практика».

Педагогічне краєзнавство не тільки сприяє узагальненню прогресивних педагогічних ідей та позитивного освітянського досвіду, але й є засобом для професійного самовдосконалення та формування громадянської позиції вчителів і викладачів, активізації морального і національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Проблематика з педагогічного краєзнавства широко відображена в дисертаціях з історії педагогіки представників наукових шкіл Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Археологічні знахідки і писемні джерела свідчать про глибокі витoki освіти і культури на території сучасної Сумщини. Давньоруські міста Ромен і Вир згадуються у «Повчанні своїм дітям» київського князя Володимира Мономаха. Питомий виховний потенціал містить «Слово о полку Ігоревім», пов'язане з літописним Путивлем. Традиційно знаними осередками освіти, культури, духовності були Глинська пустинь, Глухівський, Мовчанський, Софронієвський, Троїцький, Успенський, Харлампієвський монастирі. Оригінальним феноменом культурно-освітнього життя став інститут мандрівних дяків-вчителів, що сприяв розповсюдженню грамотності.

В козацькі часи високим рівнем освіченості вирізнявся Глухів – гетьманська столиця України, а Сумський полк мав найрозвиненішу шкільну мережу на Слобожанщині. Першим спеціальним закладом мистецького профілю стала Глухівська музично-співацька школа XVIII століття, вихованцями якої були видатні композитори М. Березовський і Д. Бортнянський, філософ Г. Сковорода. Згодом ім'я маестро М. Березовського, який поглиблював музичну освіту в Болонській філармонічній академії, було увічнене на стіні альма-матер поряд із геніальним В. А. Моцартом. Унікальним закладом освіти гетьманської України був Канцелярський курінь при Генеральній військовій канцелярії у Глухові, що забезпечував підготовку військових канцеляристів – кваліфікованих адміністраторів Гетьманської держави, які становили основу національної еліти. Здобувши освіту в Україні та за її межами, представники знаних гетьмансько-старшинських родин (Апостоли,

Дорошенки, Полуботки, Розумовські, Скоропадські, Ханенки, Безбородьки, Капністи, Маркевичі, Полетики, Савичі, Туманські) ставали благодійниками, меценатами, авторами наукових праць, засновниками шкіл і музеїв. До цікавих освітніх ініціатив належить намір місцевого шляхетства (1767 р.) заснувати університет у Сумах та клопотання глухівської старшини про відкриття університету в Україні.

У ХІХ столітті завдяки приватній ініціативі постали перша школа бджільництва вченого і педагога П. Прокоповича в Конотопському повіті, перша школа для жінок-кріпачок М. Стремоухова на Лебединщині, Воздвиженські трудові школи М. Неплюєва поблизу Ямполья – кращі заклади професійної освіти в Російській імперії, приватна україномовна школа Линтварьових у Сумах. Активну підтримку закладів освіти і культури різних рівнів здійснювали династії Алчевських, Терещенків, Харитоненків. Завдяки наполегливій освітній діяльності земств у Сумському повіті в 1918 році діяло 180 народних шкіл. Крім того, успішно функціонували гімназії та реальні училища (особливо в Сумах і Ромнах). У часи української революції широку просвітницьку роботу здійснювало українське товариство «Просвіта»; до кращих закладів інноваційного типу того часу належали «Нова школа» Віри Бирченко та Сумський народний університет. Цікаві сторінки історії педагогічної освіти пов'язані з діяльністю Глухівського та Сумського педагогічних інститутів.

Розкриваючи персоналістичний вимір педагогічного краєзнавства, необхідно звернутися до ідей та діяльності таких талановитих педагогів як Г. Ващенко, В. Гнилосиров, П. Грабовський, П. Литвинова-Бартош, Т. Лубенець, А. Макаренко, Я. Мамонтов, М. Неплюєв, Н. Онацький, О. Потебня, П. Редькін, М. Сумцов та інші. Класик педагогічної думки К. Ушинський у селі Богданка Глухівського повіту писав свої педагогічні твори на основі місцевого фольклорного матеріалу та порушив клопотання про дозвіл викладання українською мовою у власній приватній школі. Послідовниками К. Ушинського були видатні педагоги Т. Лубенець із Кролевеця і Б. Грінченко, який разом із дружиною вчителював у селі Нижня Сироватка Сумського повіту. Чимало зусиль для вивчення народних звичаїв і традицій, залучення української мови до широкого наукового вжитку доклали професори О. Потебня і М. Сумцов. У закладах освіти Ромен здобув початкову освіту, а в 1912–1918 роках викладав Г. Ващенко, який став організатором курсів українознавства у краї. У місті Білопілья народився і здобув початкову освіту А. Макаренко, із закладами якого змагалось Охтирське дитяче містечко під керівництвом М. Довгополюка.

Загалом, історія розвитку освіти на Сумщині насичена самобутніми феноменами та оригінальними явищами, що спонукають зберігати і розвивати власні національні традиції. Перспективним напрямом для подальших досліджень є узагальнення позитивного регіонального досвіду реалізації інноваційних авторських проектів у практиці сучасної школи.

## **INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP AT U.S. MEDICAL COLLEGES IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**

With the rapid development of innovations in all spheres of human life, the curricula of medical education institutions are gradually transforming. New training courses are emerging, aimed at developing students not only as future medical professionals but also as entrepreneurs. After all, significant innovations in the field of medicine for humanity are inextricably connected with the process of entrepreneurship.

A. Carroll et al. note that «entrepreneurship and innovative product design in health care require expertise in finding and evaluating diverse types of information from a multitude of sources to accomplish a number of tasks, such as securing regulatory approval, developing a reimbursement strategy, and navigating intellectual property» (Carroll et al., 2019). S. Linderman et al. add that those who enter the residency very often have great ideas, motivation and the time needed to improve health care. There are many medical problems that need better solutions, but the lack of proper funding, mentoring and experience create significant barriers to the implementation of innovative ideas (Linderman et al., 2020).

From the beginning of the 21<sup>st</sup> century, American students have been actively interested in innovation and entrepreneurship. Therefore, the initiative for a detailed acquaintance with medical entrepreneurship arises from both student communities and teaching staff. For example, at Rutgers-Robert Wood Johnson Medical School, the University of Michigan Medical School, and the University of Pennsylvania's Perelman School of Medicine, there are student communities that create the necessary opportunities to learn more about medical entrepreneurship and gain the necessary early experience (Watson et al., 2018).

In this context, one of the common and significant events is a one-day «Innovation Summit». The event unites health innovation leaders who deliver lectures, describing step by step the actions they have taken to bring their innovations to market. Throughout the day, participants interact with speakers and learn entrepreneurial techniques by attending poster presentations and round tables, asking questions, and receiving comprehensive answers. Moreover, these summits can be a good opportunity for interaction between participants, where they can apply the basic business methods developed during previous lectures (Watson et al., 2018). According to A. Watson and others, «Innovation Summits and similar entrepreneurial curricula are becoming increasingly infused into healthcare training, there is a substantial gap in foundational knowledge about the types of students who attend these events and their sentiments regarding various aspects of entrepreneurship» (Watson et al., 2018).

One of the U.S. most prominent medical educators is A. Meyers, president and CEO of the Society of Entrepreneurial Physicians, who teaches innovation

and entrepreneurship at the University of Colorado Denver Anschutz medical campus (Arlen Meyers..., n.d.). Through his trials and errors, he developed his philosophy of innovation and entrepreneurship. In his opinion, for a modern doctor, the most important feature is entrepreneurial thinking, its development. As innovation starts with thinking. So, students think they have good ideas, but they don't know what to do with their ideas, because they are not taught what to do with their ideas at medical college (Arlen Meyers..., n.d.).

However, despite the implementation of innovation and entrepreneurship in the curricula at American medical institutions, in the article «Medical Practice Entrepreneurship» (2018) A. Meyers noted that medical schools were almost not interested in involving students in medical entrepreneurship. Therefore, graduates didn't have a deep and clear understanding of basic business concepts and business practices (Meyers, 2018).

In 2019, B. Murphy summarized A. Meyers' features of successful future medical professionals. There are the following elements:

- *instinct*. Entrepreneurship must have an attraction, desire, readiness. It is something that can not be taught;
- *vision* of the situation. Problem-solving is a skill needed to succeed in clinical quality and business prosperity;
- *energy*. Time is a product, and at medical school, it is not so much. So, this is one of the problems associated with doing business in medical school;
- *people skills*. At any level of innovation, the people can be an asset. Medical students and future entrepreneurs need to look for opportunities and ideas outside of medical school;
- *desire*. There will be failures when opening a business. They will far exceed the number of times someone succeeds, especially during the early stages. The ability to absorb and rise above negative events is core (Murphy, 2019, July 15).

However, it should be noted that in the early 2020s, the situation concerning teaching medical entrepreneurship in U.S. medical colleges has a positive trend. Thus, if one visits the official websites of American medical schools, one can see numerous invitations to courses that focus on innovation and entrepreneurship in medicine (Figures 1, 2).



Fig. 1. Course «Innovation and Entrepreneurship» at the University of Massachusetts Medical School (<https://medicine.umich.edu>)



The screenshot shows the USF Health MD Program website. The top navigation bar includes 'Home', 'About Us', 'Prospective Students', 'Current Students', 'Resources', and 'Support MCOM'. The main content area is titled 'Innovation, Entrepreneurship & Business in Medicine (bSC)'. On the left, there is a sidebar for the 'Scholarly Concentrations Program (SCP)' with options like 'RISE Home', 'About SCP', 'Program Requirements', and 'Explore Concentrations'. The main content area features a blue header with the 'bSC' logo and the text 'INNOVATION, ENTREPRENEURSHIP & BUSINESS IN MEDICINE Scholarly Concentration UNIVERSITY OF SOUTH FLORIDA MORSANI COLLEGE OF MEDICINE'. Below this, there is a description of the concentration and a 'Curriculum' section.

Fig. 2. Course «Innovation, Entrepreneurship and Business in Medicine» at University of South Florida Morsani College of Medicine (<https://health.usf.edu/>)

Thus, in the first 20 years of the 21<sup>st</sup> century, American medical educators began to actively focus on innovation and entrepreneurship within the educational process. There are many scientific and journal articles, training courses on this subject. Moreover, student communities, with the support of medical college management, initiate sessions where they interact with innovative entrepreneurs.

## REFERENCES

- Arlen Meyers, MD, MBA: *Transforming Healthcare by Entrepreneurship*. (n.d.). CIO Look. Retrieved from: <https://ciolook.com/arlen-meyers-md-mba-transforming-healthcare-by-entrepreneurship/>
- Carroll, A. J., Hallman, Sh. J., Umstead, K. A., McCall J., DiMeo A. J. (2019). Using information literacy to teach medical entrepreneurship and health care economics. *Journal of the Medical Library Association* 107(2). 163–171. DOI: 10.5195/jmla.2019.577.
- Linderman, S. W., Appukutty, A. J., Russo, M. V., Shah, A. P., Javaherian, K. (2020). Advancing healthcare technology education and innovation in academia. *Nature biotechnology*, 38(10), 1213–1217. <https://doi.org/10.1038/s41587-020-0689-7>.
- Meyers, A. D. (2018). Medical Practice Entrepreneurship. *JAMA Otolaryngology – Head and Neck Surgery*, 144(10), 949. DOI: 10.1001/jamaoto.2018.1576.
- Murphy, B. (2019, July 15). Effective med student-entrepreneurs have these 5 traits. *American Medical Association*. Retrieved from: <https://www.ama-assn.org/residents-students/medical-school-life/effective-med-student-entrepreneurs-have-these-5-traits>
- Watson, A., MacDowell C., Khodorov, G., Tartaglia, J., Weber, P. (2018). Assessing Entrepreneurial Characteristics of Healthcare Students Participating in an Entrepreneurial-Medicine Curriculum. *MedEdPublish*, 7, (2), e1 – e 15, <https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000101.1>

**М. Лазарєв**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

**О. Лазарєва**  
Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди

## **ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

Основна мета сучасної української освіти, визначена в Національній доктрині (2002) та інших державних документах, розглядається як створення необхідних соціально-економічних та гуманітарних умов для розвитку, пізнавально-творчої і професійно-творчої самореалізації особистості протягом життя. Дослідження (Б. Коротяєв, В. Євдокимов, А. Король, О. Кучерявий, А. Сологуб, А. Хуторської та ін.) з'ясували, що ніякі зміни й удосконалення освіти традиційної при збереженні її стратегій, принципів і технологій не зможуть суттєво вдосконалити освітній процес та його результати. Тільки принципово інноваційна система спроможна піднести освіту на новий якісний рівень, якого вимагає демократичне і правове суспільство. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога, зокрема, передбачає становлення гуманістичних і креативних особистісних якостей, професійно-творчих компетентностей. Найбільш успішно таку мету як довготермінову стратегію модернізації усього освітнього процесу, реалізує, на думку багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців (Г. Армстронг, Н. Барболіс, П. Каптерєв, В. Євдокимов, Б. Коротяєв, В. Курило, А. Король, А. Сологуб, А. Хуторської та ін.), евристична (пізнавально-творча, креативна) освіта, тому що вона: а) найповніше відповідає потребам підростаючої особистості обирати насамперед творчу, а не наслідувальну, репродуктивну діяльність; б) увібрала найкращі здобутки педагогічної науки й освітньої практики (теорію і практику діалогової взаємодії, проблемного і проектного навчання, навчання як дослідження тощо); в) надає можливість вільного вибору різних видів пізнавально-творчих завдань для самостійної діяльності; г) відкриває можливості без поспіху, з використанням надійних критеріїв здійснювати самоконтроль і самодіагностику перебігу і результатів самостійної діяльності; д) постійно навчає учнів і студентів умінь дослідницької роботи, формує важливу звичку з'ясовувати сутність предмета, його суперечливі відносини, тенденції розвитку тощо; ж) надає можливість учителю (викладачу) й учню (студенту) об'єктивно й ґрунтовно оцінювати навчальні досягнення в основному за якістю самостійно створених освітніх продуктів (творів, проектів, розв'язаних задач і завдань та ін.), які заздалегідь обумовлені навчальними планами і програмами.

Евристична освіта – суто творчий феномен, гнучка, динамічна система, що піддається постійним змінам, вдосконаленням, модернізації усіх її

компонентів – концепцій, змісту, технологій. У зв'язку з таким характером означеної освітньої системи нами, на основі проведених досліджень виявлені основні тенденції розвитку евристичної освіти сьогодення.

Провідною тенденцією суттєвого розвитку евристичної освіти, на нашу думку, є постійне збагачення її теоретичних підвалин, змістовна модернізація існуючих концепцій евристичного навчання й виховання. Так, потужний інтерес науковців виявлено до ідей проф. Б. Коротяєва щодо оновлення мети освітнього процесу як перетворювальної діяльності його суб'єктів. Мета такого процесу має бути, на думку ветерана-науковця, розширена й охоплювати не тільки пізнавальну сферу, а весь спосіб життя підростаючої особистості, який має бути спрямований на формування духовного, морального, інтелектуального, фізичного здоров'я особистості. Важливими у модернізації концепцій евристичної освіти стали розробки харківської і сумської наукових шкіл щодо підвищення вагомості діалогічної складової евристичного навчання (проф. В. Лозова), а також створення нової моделі інтеграції різних видів евристичної діяльності (пошукової, реконструктивної, конструктивної, креативної), розробленої проф. М. Лазарєвим і реалізованої в освітній практиці. Суттєво збагачує концептуальні основи інноваційної, зокрема евристичної, освіти, оригінальна теоретико-технологічна система підготовки майбутнього доктора філософії, розроблена і практично впроваджена проф. А. Сбруєвою.

Найбільш характерною тенденцією розвитку освіти евристичного гатунку можна назвати процес не тільки постійного вдосконалення існуючих евристичних технологій навчання й виховання, але й створення нових, оригінальних і ефективних, технологій. Досліджуючи роботу окремих наукових шкіл українських педагогічних університетів в Луганську, Полтаві, Харкові, Києві, Сумах, ми помітили суттєву зміну напряму дослідницьких зусиль – від удосконалення існуючих технологій до створення власних, оригінальних і креативних. Перспективними видаються такі напрями наукових розвідок, як знаходження способів суттєвої модернізації існуючих технологій лекцій, семінарських, практичних занять, взаємодії викладачів і студентів у дистанційній освіті з використанням ресурсів інтернету.

За свідченнями експериментаторів – вчителів шкіл і викладачів університетів, аспірантів педагогічних кафедр – найбільш складною за освоєнням і використанням визнано технології застосування евристичного навчального діалогу як потужного способу складної взаємодії і співтворчості для досягнення творчої самореалізації: активного сприймання, аналітичного і синтетичного освоєння нової інформації, її переосмислення і створення власних індивідуальних знань та умінь. Успішний, тобто справді гуманістичний, смислостворюючий евристичний діалог, найбільш складна й одночасно найбільш ефективна освітня технологія. З'ясовано, що мотиватором і першостворювачем такого

евристичного діалогу, безумовно, стає освічений, творчий і авторитетний педагог – мислитель, гуманіст, творець і майстер.

Розроблені евристичні технології семінарських і практичних занять являли собою здебільшого презентацію й захист самостійно створених освітніх продуктів конструктивного і креативного характеру (теоретична доповідь, твір, проект навчального модуля з певної шкільної дисципліни із залученням інформаційно-комунікаційних засобів, підготовлені статті, есе, рецензії, розробка невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо). Кожний з таких продуктів забезпечується чітким діагностичним інструментарієм (система критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому, достатньому, середньому). Створені освітні продукти публічно презентуються авторами, захищаються у процесі дискусії з опонентами, діагностуються й оцінюються під час діалогічної взаємодії з учасниками обговорення, рекомендуються на доопрацювання, до виступу на науковій конференції тощо. Рівень виконання і персонального захисту поточних і фінальних освітніх продуктів стає вирішальним при оцінюванні освоєння навчальних дисциплін.

Евристичне навчання як справді творчий і гуманістичний рівень сучасної освіти надає можливість студентам на основі одержаних зауважень і пропозицій викладача продуктивно зосередитись на виправленні недоліків створеної роботи, вдосконалити її змістові, мовні і стилістичні характеристики, одержати в результаті більш високу оцінку

Педагогічна практика в евристичній освіті реалізувалась в експериментальній роботі як система проектно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів – майбутніх педагогів. Студенти до практики представляли й захищали заплановані навчальні розробки на практичних заняттях, одержували конкретну допомогу з боку науковців і вчителів. У базовій експериментальній школі № 25 міста Суми постійно, протягом останніх 8 років здійснювались спільні освітні проекти вчителів-експериментаторів і студентів гуманітарних спеціальностей. Творчі проекти стали поєднанням педагогічної мудрості майстрів і сміливої ініціативи майбутніх фахівців, часто визнавались кращими на презентаціях методичних кабінетів, професійних конкурсах, фестивалях інноваційних освітніх технологій.

**А. Никифоров**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ІННОВАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТИЛЮ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Окремі явища освіти у сфері художнього текстилю розглядались у дисертаціях О. Козакевич, Г. Кусько, О. Никорак, Т. Печенюк, О. Луковської та ін. Важлива інформація щодо запровадження інновацій у

зкладах жіночої освіти досліджуваного періоду виявлено у розвідках Г. Голубець, А. Жука, Я. Запаска, О. Сидорович, Г. Стельмашук, Т. Кара-Васильєвої, З. Чегусової, у публікаціях науковців: О. Гулей, Т. Печенюк, Л. Серих, М. Токар та ін.

Детально розглянуто розвиток мистецької освіти на Львівщині у галузі текстилю другої половини ХІХ – початку ХХ століття у розвідках К. Цуркан (Цуркан, 2016; 2019). У ході дослідження встановлено інноваційні підходи у педагогічних методиках викладання фахових дисциплін у закладах жіночої освіти Галичини галузі художнього текстилю, зокрема, К. Гомоляча, В. Крицінського, Р. Шалленфельд та інших провідних педагогів досліджуваного періоду (Шмагало, 2005). Науковець К. Цуркан висвітлила витоки методики Р. Шалленфельд, директорки вищої жіночої школи в Берліні, яку вона впровадила для викладання жіночих робіт у власному закладі освіти. Інноваційна свого часу методика була ефективною і поширилась в інших німецьких закладах освіти для жіночих. За твердженням К. Цуркан, у жіночих фахових школах Галичини методика була запроваджена та адаптована наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. З'ясований методичний доробок теоретика мистецтва, художника, педагога К. Гомоляча щодо викладання художнього ткацтва та батіка. Основну увагу було приділено комплексному вивченні орнаментики та застосуванні його різновидів. Невіддільність орнаменту від ремесла (із урахуванням технічних засобів) є важливою компонентою теорії К. Гомоляча, оскільки принцип вирішення композиції твору з урахуванням його призначення не перестає бути актуальним. К. Гомоляч відстоював потребу виділення орнаменту в окрему дисципліну, незалежну від навчання малюнку (Цуркан, 2016: 1404).

Слід зазначити, що спілки ткачів, а також громадські товариства Західної України активно займались організацією художньо-ремісничих та художньо-промислових шкіл, постійно опікувались організацією належних умов для занять та поповнення навчального фонду, а також художнього приладдя, спеціальних меблів тощо (Гулей, 2017). Відтак, діяльність закладів жіночої освіти відповідала запитам суспільства ХІХ – початку ХХ століття щодо необхідності творчого розвитку особистості з урахуванням національно-мистецьких традицій.

Діяльність текстильних товариств і спілок, що сприяли відкриттю майстерень і курсів опанування ремесла сприяла також заснуванню фахових шкіл, а саме: у 1894 році постали Промислово-ткацька школа в Глинянах, школа в Корчині. Коронкарська школа в Каньчuzі, Крайова коронкарська школа в Закопане (з виробництва мережива) (Цуркан, 2019: 7). Наведені факти вказують на значне зростання закладів жіночої освіти галузі декоративного мистецтва. У населених пунктах, де з різних причин не було можливості відкрити школу, організовували навчальні курси (Гулей, 2018). Курси відіграли значну роль у формуванні вмінь і технічних навичок опанування певного виду ремесла в досліджуваний період в

західноукраїнських землях. Архівні матеріали засвідчили, що така практика була поширена у галузі ткацтва, гаптярства, шиття (Цуркан, 2019: 11). Так, на початку ХХ століття було організовано ткацькі курси Є. Ярошинської в Чернівцях (1900) й у Звинячі (1908) (Шмагало, 2005). С. Сидорович зазначає, що 1820–1840 – час найінтенсивнішого розвитку ткацького виробництва на західноукраїнських землях. Кількість ткачів-ремісників у західних регіонах України з центрами у Коломиї, Станіславі, Стрию, Самборі, Тернополі, Золочеві, Бережанах, Львові, Жовкві та інших станом на 1840 рік досягла 45 тисяч чоловік, за наступні 50 років їх чисельність за підрахунками С. Сидорович збільшилася на 20 тисяч осіб (Сидорович, 1979: 27).

Отже, аналіз вищевказаних праць дозволив з'ясувати, що в доробку галицьких педагогів з'явилися інноваційні методики, які були спрямовані на вивчення різновидів художнього текстилю (шиття, килимарства, ткацтва, батику, мережива тощо) у закладах професійної жіночої освіти Західної України кінця ХІХ – початку ХХ століття.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Гулей, О. (2017). Орнамент як феномен декоративно-прикладного мистецтва у дослідженнях науковців радянського часу. *Теорія і практика сучасної науки: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції*, (сс. 37–38). Чернівці: Херсон: Гельветика.
- Гулей, О. (2018). Художнє ткацтво ХІХ – початку ХХ століття в контексті актуалізації навчання декоративно-прикладного мистецтва в сучасному навчально-виховному процесі. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін: науково-педагогічний журнал*, 1 (6), 26–30.
- Сидорович, С. (1979). *Художня тканина Західних областей УРСР*. Київ: Наукова думка.
- Цуркан, К. (1919). *Мистецька освіта в галузі текстилю на Львівщині другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. (історія, структура, художньо-методичні особливості)* (автореф. дис. ... канд. мист.: 17.00.06). Львів.
- Цуркан, К. (2016). Методика Розалії Шалленфельд. Її виникнення та застосування в навчальному процесі у жіночих фахових школах Галичини кін. ХІХ – поч. ХХ ст. *Народознавчі зошити*, Ч. 6 (132), 1404–1412.
- Шмагало, Р. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття: структурування, методологія, художні позиції*: монографія. Львів: Українські технології.

**О. Максименко**

Інститут педагогіки НАПН України

## УЧИТЕЛЬ У ЗАКОНОДАВСТВІ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ФОРМАТ ДІЯЛЬНОСТІ ТА САМОВРЯДУВАННЯ

Суспільні трансформаційні процеси у сучасній Україні заохочують до активних перетворень в освітній галузі та у загальній середній школі зокрема, як рівня, який покликаний підготувати людину до свідомого

дорослого життя в особливих швидкозмінних умовах сучасного світу. Оновлена структура рівня, засади, функції та відносини, охоплені учасники, які, діючі безпосередньо і опосередковано у навчально-виховному процесі, наділені правами і обов'язками у рамках діючого законодавства (Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту»).

Учитель разом з керівництвом, батьками, громадою діє в освітньому полі, окресленому національною освітньою політикою і законами країни. Його діяльність чітко регламентована згідно розмежування функціональних обов'язків. Учитель – педагогічний працівник – залишається ключовим елементом забезпечення реалізації навчально-виховного процесу. Його діяльність характеризується як педагогічна та освітня.

Педагогічна діяльність – це інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей. Освітня діяльність – це діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті. Діяльність учителя розглядається з позицій якості освітньої діяльності – рівня організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що уможливує здобуття особами якісної повної загальної середньої освіти на кожному рівні та відповідає вимогам, встановленим законодавством. Такий поділ фіксує не тільки відповідні обов'язки але передбачає привнесення особистого доробку і внеску учителя у навчально-виховний процес, спираючись на власну підготовку, компетентності, творчість, морально-етичні та особисті якості, життєві цілі.

Вихідними засадами здійснення діяльності учителем законодавизнані такі:

1) автономія (право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом);

2) академічна свобода (самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом);

3) академічна доброчесність (сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої)

діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень).

Оцінювання педагогічних працівників відбувається за допомогою атестації (система заходів, спрямованих на всебічне та комплексне оцінювання педагогічної діяльності) та сертифікації (зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника (у тому числі з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи).

Права та обов'язки, гарантії педагогічним працівникам передбачають розподіл за сферами, серед яких професійна, особистісна, правова, соціальна і економічна (передбачені законодавством, колективним договором, трудовим договором та/або установчими документами закладу освіти).

Розширеного тлумачення набули питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників (обсяг визначається законодавством, здійснюється за кошти державного та місцевих бюджетів) та міжнародного академічного обміну в умовах зростаючої мобільності.

Належну увагу приділено питанню участі педагогічних працівників у громадському самоврядуванні закладу освіти на усіх рівнях. Їм гарантовано право учасників освітнього процесу безпосередньо та/або через органи громадського самоврядування брати участь у вирішенні питань організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту своїх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, визначених діючим законодавством (Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», установчі документи закладу освіти).

Таким чином, в рамках нового законодавства учителі, як педагогічні працівники, позиціонуються провідними у реалізації навчально-виховного процесу за опосередкованої участі зацікавлених сторін. Їх діяльність спрямовується на дотриманням державної політики у сфері освіти і базується на діючому законодавстві. Оскільки сучасний освітній процес є багатоскладовим і багатофакторним, чітко окреслено права і обов'язки, засади (автономія, академічна свобода, академічна доброчесність), принципи освітньої діяльності, гарантії життя і діяльності педагогічних працівників.

Особливе значення надається якості освітньої діяльності, оцінюванню педагогічних працівників, їх особистісним якостям, підвищенню кваліфікаційного рівня та мобільності, участі у громадському самоврядуванні.



## **НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З КУРСУ «УПРАВЛІННЯ ІТ-ПРОЕКТАМИ»: ОГЛЯД ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ВИДАНЬ**

Навчальний курс «Управління ІТ проектами» передбачений освітньо-професійною програмою підготовки магістрів за спеціальністю 115 «Інформаційні системи та технології». Актуальність та необхідність вивчення дисципліни зумовлена як процесами інтеграції України у світове співтовариство, так і необхідністю подальшого розвитку інформаційного суспільства. У середовищі професійних кадрів відчувається гостра нестача навичок з формалізації, підготовки та управління проектами. Практична спрямованість навчальної дисципліни зумовлена актуальною потребою в опануванні світового досвіду розробки, аналізу, впровадження та управління проектами, особливо в сфері розробки інформаційних систем та програмного забезпечення.

Мета дисципліни полягає у ознайомленні здобувачів вищої з основами різних методик управління проектами, зі специфікою управління проектами в галузі інформаційних технологій; в ознайомленні з принципами використання проектного управління в задачах професійної діяльності; у формуванні комплексу знань, умінь і компетентностей, що дасть змогу управляти проектами із забезпеченням планованих результатів.

Реалізація поставленої мети залежить значною мірою від того, яка література рекомендується здобувачам освіти, особливо це питання актуалізується в умовах дистанційного навчання. Якість, доступність рекомендованої літератури сприяють ефективності викладання навчальної дисципліни.

Специфіка навчальної дисципліни «Управління ІТ проектами» зумовлює необхідність залучення самих нових видань з проблеми, причому не лише вітчизняних, а й зарубіжних. Враховуючи це, нами щороку оновлюється список рекомендованої літератури, як основної, так і допоміжної. Приміром, у 2020–2021 н. р. до списку нами включено три вітчизняні посібники, як-то: А. Катренко «Управління ІТ-проектами» (2013), О. Строкань «Управління ІТ-проектами» (2017), Г. Тарасюк «Управління проектами» (2019) (Катренко, 2013; Строкань, 2017; Тарасюк, 2019).

Серед зарубіжних видань, які пропонуємо здобувачам, вигідно вирізняється книга К. Когон, С. Блейкмор, Д. Вуд «Керування проектами для «неофіційних» проект-менеджерів» (2019), перекладена українською мовою (Когон, Блейкмор, Вуд, 2019).

Актуальними є книги Джоната Расмуссона «Гибкое управление ІТ-проектами. руководство для настоящих самураев» (2012), Уокера Ройса «Управление проектами по созданию программного обеспечения» (2014), Скотта Беркуна «Искусство управления ІТ-проектами» (2014); Панкаж Джалота «Управление проектами в области информационных технологий»

(2014); Джозефа Філіпса «Управление проектами в области информационных технологий (+CD)» (2016), Снедакер Сьюзан «Управление IT-проектом, или Как стать полноценным СІО» (2016), які доступні у перекладі російською мовою (Расмуссон, 2012; Ройс, 2014; Беркун, 2014; Джалота, 2014; Филлипс, 2016; Снедакер, 2016).

Досить інформативними й корисними є англомовні книги Тома Демарко і Тімоті Лістера (Tim Lister, Tom DeMarco) «Peopleware: Productive Projects and Teams» (2013); Мелані Макбрайд (M. McBride) «Project Management Basics: How to Manage Your Project with Checklists» (2016); Евана Лейбурна (Evan Leybourn) «#noprojects: A Culture of Continuous Value» (2018) (Lister, DeMarco, 2013; McBride, 2016; Leybourn, 2018).

Водночас, необхідно зазначити, що не всі зазначені книги є у вільному доступі. А вартість окремих є настільки високою (наприклад книга Снедакер Сьюзан «Управление IT-проектом, или Как стать полноценным СІО» коштує 1617 грн.), що практично унеможлиблює їх масове використання.

Огляд наявної літератури з курсу «Управління IT-проектами» свідчить, що навчальна дисципліна потребує нових якісних україномовних підручників, оскільки це максимізує ефективність засвоєння змісту дисципліни.

Здійснений аналіз дає підстави для висновку, що для майбутніх програмістів якісна література є важливим методичним засобом засвоєння змісту навчальної дисципліни. При цьому вважаємо за доцільне і викладачам, і здобувачам постійно працювати з Інтернет ресурсами з метою ознайомлення з новинками та їх використанням в освітній діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Leybourn, E. (2018). *#noprojects: A Culture of Continuous Value* / lulu.com.
- Lister, T., DeMarco, T. (2013). *Peopleware: Productive Projects and Teams* (3rd Edition). Pearson Education (US).
- McBride, M. (2016). *Project Management Basics: How to Manage Your Project with Checklists*. Apress.
- Беркун, С. (2014). *Искусство управления IT-проектами*. Санкт-Петербург: Питер.
- Джалота, П. (2014). *Управление проектами в области информационных технологий*. Москва: Лори.
- Катренко, А. (2013). *Управління IT-проектами*. [Книга 1. Стандарти, моделі та методи управління проектами]. Львів: «Новий Світ-2000».
- Когон, К., Блейкмор, С., Вуд, Дж. (2019). *Керування проектами для «неофіційних» проект-менеджерів*. Харків: Фабула.
- Расмуссон, Дж. (2012). *Гибкое управление IT-проектами. руководство для настоящих самураев*. Санкт-Петербург: Питер.
- Ройс, У. (2014). *Управление проектами по созданию программного обеспечения*. Москва: Лори.
- Снедакер, С. (2016). *Управление IT-проектом, или Как стать полноценным СІО*. ДМК Пресс.
- Строкань, О. В. (2017). *Управління IT-проектами: конспект лекцій*. Мелітополь.
- Тарасюк, Г. (2019). *Управління проектами*. Київ: Каравела.
- Филлипс, Дж. (2016). *Управление проектами в области информационных технологий (+CD)*. Москва: Лори.

## ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ В ЕКВАДОРІ

Еквадор входить у коло країн, об'єднаних культурними традиціями Латинської Америки. Це і танцювальна культура, і особливий метро-ритмічний характер народної музики, що поєднує етнічні, креольські, іспанські інтонації та ритми. І в той самий час, у розвитку художньої культури країн Латинської Америки існує тенденція до асиміляції високого музичного мистецтва Європи. Більша частина студентів-еквадорців тяжіє до виконавства на струнно-смичкових інструментах, зокрема на скрипці.

Зазначимо, що в Еквадорі музична освіта з роками зазнала еволюції завдяки впливові вчителів з інших країн, здебільшого радянських, а також еквадорських учнів, які мали можливість навчатися в означених країнах. На жаль, у результаті ряду реформ основні принципи викладання скрипки в країні, які раніше забезпечувалися цими вчителями, втрачаються.

Наголосимо, що в Еквадорі згідно з міністерською угодою № 5614 від 17 листопада 1997 року та угодою про політичну реформу від 24 червня 1998 року, опублікованою в офіційному реєстрі від 9 липня 1998 року, музичну освіту до 2015 року можна було отримати тільки в консерваторіях, навчання в яких розділене на три рівні: початковий, технічний і технологічний.

Початковий рівень триває шість семестрів. Результатом навчання на початковому рівні було сформованість в учнів ритмічних елементарних слухових навичок, уміння графічно подавати музичний твір та здатність чисто виконувати твори на музичному інструменті. Зауважимо, що в Еквадорі встановлено мінімальний вік початку навчання гри на скрипці – сім років.

Технічний рівень спрямований на розуміння й виконання слухових ритмічних елементів і формування здатності гри на інструменті в якості соліста популярних груп протягом шести семестрів.

З'ясовано, що технологічний рівень – це найвищий рівень навчання гри на скрипці. Означений рівень передбачав формування навичок управління музичною системою в її практичних теоретичних аспектах, здатність аналізувати музичні особливості й доречність в інструментальному виконанні вокалу академічних і популярних стилів як соліста і члена симфонічних і популярних груп (Revista, memoria histórica del conservatorio de música, 2004).

Констатуємо, що до сьогодні в результаті реформи, проведеної міністерством, отримати музичну освіту в Еквадорі можна лише у двох закладах освіти: мистецьких коледжах, де викладаються початкові й

технічні предмети, та консерваторіях, де студенти мають можливість отримати диплом вищого рівня.

З'ясовано, що в консерваторіях готують учнів на основі навчального посібника і з використанням дуже вузької навчальної програми, а мистецькі коледжі, мають багаторічний курс підготовки та спеціальну навчальну програму. Результатом навчання є отримання слухачами професійної підготовки та можливості продовження навчання мистецтву третього ступеня.

Проте, на жаль, слід наголосити на тому, що це не стало вирішенням проблеми підвищення якості музичної освіти, оскільки вчителі не мають відповідного рівня для викладання, зокрема гри на скрипці.

Усе це впливає на те, що в основі вивчення гри на скрипці немає міцного підґрунтя для продовження належного професійного навчання, оскільки, як відомо, навчання гри на скрипці в Еквадорі здебільшого є не чисто професійним, а радше хобі. Студенти, які стають на професійний шлях, стикаються з низкою перешкод для продовження навчання на наступних рівнях, і вищезгаданий технічний рівень не відповідає деяким очікуванням студентів.

З роками еквадорська скрипкова школа поступово розвивалася. Вплив учителів з інших країн сприяв розвитку якісного навчання гри на скрипці.

Таким чином, доходимо висновку, що скрипкова школа Еквадору потребує реформування й підтримки уряду.

#### ЛІТЕРАТУРА

*Revista, memoria histórica del conservatorio de música "Salvador Bustamante Celi (2004). Loja, Ecuador.*

**Н. Сапарова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **МІЖНАРОДНА СТИПЕНДІЯ «БОЛАШАК» ЯК ПРИКЛАД ДЕРЖАВНОЇ УВАГИ ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

Освіта є одним із визначальних факторів поступального розвитку людства, відтак увага державних органів до питання підготовки фахівців постає стратегічно важливим завданням для будь-якої країни, що актуалізує проблему урізноманітнення форм і типів фінансового забезпечення студентів, аспірантів, науковців, галузі загалом.

Схеми та механізми державної підтримки, зокрема на рівні стипендій та грантів для здобувачів вищої освіти, пошукачів наукових ступенів, є предметом постійної уваги вчених. Проте переважна більшість дослідників (Р. Джуччі, Ш. фон Крамон, А. Кун, Ф. Павел, О. Романовський, О. Стойка, Р. Френш, Л. Хандріх, К. фон Хіршхаузен, Л. Хоффманн,

Л. Шомерус та ін.) зосереджують увагу на економічно розвинених країнах світу, зокрема Західної Європи та Америки.

Мету означеної розвідки вбачаємо в окресленні особливостей міжнародної стипендіальної програми «Болашак» задля популяризації досвіду Республіки Казахстан у сфері підготовки висококваліфікованих кадрів.

Програми державної фінансової підтримки освіти реалізуються у багатьох країнах світу, зокрема Центральної Азії (Казахстан, Азербайджан, Киргизстан) (Ильязова Н., Ильязова А., 2016, с. 187). Унікальним явищем казахстанського та всього центральноазійського освітнього простору є міжнародна стипендія «Болашак», заснована в 1993 році відповідно до Постанови першого Президента Республіки Казахстан Нурсултана Назарбаєва, що розкрило можливості для талановитої молоді навчатися за кордоном. Метою стипендіальної програми була і залишається підготовка висококваліфікованих фахівців для пріоритетних секторів економіки країни («Болашак» халықаралық стипендиясы). Процес відбору претендентів охоплює врахування академічних досягнень претендентів, рівня їх мовленнєвої компетентності (рідної та іноземної мов), результатів медичного обстеження та співбесіди.

Зауважимо, що стипендіальна програма «Болашак» у процесі своєї реалізації залишалася досить відкритою системою, для якою притаманним було поступове оновлення кількісних та якісних характеристик: з 2005 р. – збільшено щорічну чисельність стипендіатів (до 3 тис. осіб); з 2008 р. – засновано програми стажувань; з 2011 р. – відмінено підготовку бакалаврів; з 2014 р. – поглиблено вимоги до мовної підготовки, зобов'язано проходити навчання у ТОП-100 світових ЗВО, започатковано підготовку наукових кадрів Split PhD (на базі двох партнерських закладів освіти); з 2016 р. – посилено вимоги до рівня знань, оптимізовано список ЗВО, пропонувані для навчання (до ТОП-70), запроваджено систему відпрацювання «центр–регіон» (5 років у містах Нур-Султан і Алмати, 3 роки у регіонах); з 2019 р. – модернізовано всю систему, ліквідовано вікові та квотні обмеження («Болашак» халықаралық стипендиясы).

Сьогодні стипендіальна програма «Болашак» охоплює як процес академічного навчання, так і науково-виробничі стажування у провідних компаніях, закладах вищої та/або післядипломної освіти світу. На стипендію можуть претендувати: здобувачі ступеня магістра (у тому числі особи з сільської місцевості), доктора філософії (PhD), доктора за профілем, особи, які навчаються в резидентурі; дипломовані фахівці із загальним стажем роботи не менше трьох років (у тому числі останній рік в обраній спеціалізації), які прагнуть підвищити кваліфікацію шляхом проходження стажувань («Болашак» халықаралық стипендиясы). При цьому діє програмно-цільовий механізм реалізації стипендії, відповідно до якого по кожному окремому випадку заключаються трьохсторонні договори (між стипендіатом, роботодавцем та Центром міжнародних

програм), що регулюють процес навчання та подальшого працевлаштування претендентів. Цікаво, що означена програма фінансової підтримки покриває всі витрати стипендіата (оплату навчання, проїзду, проживання, харчування, навчальної літератури), при цьому в якості гарантії виконання своїх зобов'язань стипендіат має надати нерухоме майно під заставу (оціночна вартість якого дорівнює або перевищує загальну вартість навчання) (Ильязова Н., Ильязова А., 2016, с. 188).

Загалом стипендіатами програми «Болашак» стали майже 14 тисяч осіб, які здобули освіту в кращих університетах світу за такими напрямками, як: медицина; культура, мистецтво, спорт і туризм; гуманітарні та соціальні напрями; освіта; інформаційно-комунікаційні технології; сільське господарство і ветеринарія; природні науки; інженерно-технічні спеціальності («Болашак» халықаралық стипендиясы). При цьому переважна більшість стипендіатів проходили навчання у Великобританії, Ірландії, США та Канаді.

Погодимося з дослідницями Н. і А. Ильязовими, що означена стипендія здебільшого слугує гарантією успішного кар'єрного росту і професійної самореалізації її випускників (Ильязова Н., Ильязова А., 2016, с. 187). Станом на сьогодні перелік потенційних роботодавців охоплює понад 200 організацій, серед яких органи державної влади, державні та іноземні компанії (за умови їх реєстрації на території Казахстану) («Болашак» халықаралық стипендиясы). Відтак висококваліфіковані фахівці, якими є випускники стипендіальної програми, є затребуваними на ринку праці. Водночас вони беруть активну участь у громадському житті, зокрема проводять широку просвітницьку роботу, ділячись накопиченими знаннями та досвідом участі у програмі.

Таким чином, міжнародну стипендію «Болашак» можна вважати прикладом ефективної державної політики у напрямі фінансової підтримки вищої освіти, вагомим стимулюючим фактором у процесі підготовки висококваліфікованих фахівців для різних галузей.

#### ЛІТЕРАТУРА

Ильязова, Н. Б., Ильязова, А. Б. (2016). Стипендиальные программы высшего образования – положительно ли они влияют на рынок труда? *Вестник КРСУ*, Т. 16, № 2, 187–190.

«Болашак» халықаралық стипендиясы. URL: <http://bolashak.gov.kz>

Ю. Стежко

Національний авіаційний університет

## **«ПРЯМИЙ МЕТОД» НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ: МЕЖІ ЕФЕКТИВНОСТІ**

Завдання формування комунікативної компетентності на засадах знань іноземної мови постало в ряд визначальних для входження країни у співдружність європейських держав. Наразі говорити про успішність в

професійній реалізації без знання іноземної мови не доводиться. Широкий попит на знання іноземними мовами обумовив і попит на нові, більш доступні методи навчання.

Аналіз літератури свідчить про звернення певних кіл лінгвістів-практиків до так званого «прямого методу» навчання іноземними мовами (інколи його ототожнюють з відомим здавна «методом гувернантки»). Сутність (ідеологія) цього методу полягає у вивченні іноземної мови без звертання до рідної як проміжного етапу. Йдеться також про формування мовленнєвих навичок, лексичного ресурсу поза вивченням граматики. На сьогодні прямий метод глибокого аналізу так і не отримав: позаяк робіт із висвітлення сутності, психолінгвістичного змісту вивчення іноземної мови без перекладу на українську є недостатньо, метод досліджувався переважно на рівні явищ, практичного досвіду. Гадається, тому лінгвісти й розійшлися у своїх відповідях на питання – чи може прямий метод стати повноцінною альтернативою класичному навчання зі зверненням до рідної мови за університетською програмою? Зазначене й спонукало нас до спроби розширити уявлення про сутнісне розуміння «прямого методу», окреслити його переваги та недоліки (без чого дослідження не буде об'єктивним), а також визначити галузь лінгвістики для його ефективного застосування.

Ключова роль у методі належить асоціативній пам'яті, референції. Іноземне слово (номінацію) людина засвоює завдяки референції як зверненні думкою до позамовного об'єкту з реальної дійсності (референта). Як правило, роль такого об'єкту у навчальному процесі відіграє наочність. Таким чином, відбувається безпосередня реценція дійсності, яка фіксується у пам'яті слухача словом. Слово - то є форма відображення онтологічного змісту, який дається чуттєвим сприйняттям. Онтологічний засновник (референт) слова чуттєво сприймається представниками різних мов однаково, а різниця їх лише раціональне оформлення чуттєвого досвіду тим чи іншим іноземним словом, – як правило, у фонетичній формі, запропонованій викладачем. В основу методу покладене живе спілкування викладача та слухача на зрозумілі їм теми. Таким чином, в ужитку є одномовність, уникнення додаткового опосередкування рідною мовою. Саме цей фактор є основоположним у поясненні продуктивності прямого методу навчання.

Виходячи із загальновизнаного постулату, що мислення є вторинним, похідним від чуттєвого сприйняття, ми приходимо до визнання того, що іноземне слово асоційовано закріплене в пам'яті у безпосередньому зв'язку із позамовним об'єктом, а отже воно пропускає проміжний етап оформлення словом рідної мови. Саме на початковому рівні формування мовлення іноземною мовою прямий метод відзначається неабиякою продуктивністю.

Підставою для висновків щодо перспективності та доступності прямого методу навчання послуговували результати проведеного нами експерименту.

Не претендуючи на репрезентативність, а лише на достатність для обмежених висновків, ми наводимо результати проведеного нами експерименту в двох паралельних групах студентів першого курсу. Одну групу, яку визначили як контрольну, навчали за класичним методом з перекладом на українську мову. Іншу, яку визначили як експериментальну, навчали за прямим (безперекладним) методом. Кожна з груп навчалася протягом семестру за одним й тим же лексичним матеріалом. Наочність забезпечувалась за допомогою мультимедійної дошки або натуральними об'єктами.

Результати експерименту зведені до таблиці

Експериментальна група		Контрольна група	
Умовна оцінка	відсоток	Умовна оцінка	відсоток
відмінно	28	відмінно	20
добре	46	добре	37
задовільно	26	задовільно	43
незадовільно		незадовільно	

Відтак, маємо констатувати, що в плані оволодіння розмовним рівнем іноземної мови проглядаються певні переваги прямого методу над традиційним навчанням з перекладом на українську мову. Але чи може він стати альтернативою університетським програмам по вивченню іноземної мови за фахом? Однозначно - ні. По-перше, прямий метод не забезпечує засвоєння фахової терміносистеми, а значить, не забезпечує фахової підготовки; по-друге, не забезпечує засвоєння граматики іноземної мови, що передбачається університетською програмою; по-третє, прямий, тобто безперекладний метод виявляє свою безпорадність у засвоєнні лексики, не зіставної зі своїм позамовним об'єктом (референтом); по-четверте, потрібно враховувати, що цілковито виключити ужиток української мови не уявляється за можливе. Адже у разі полісемії або ж у разі потреби певних уточнень щодо найменування об'єкту чи пояснення окремих етнонаціональних особливостей концептів звернення до української мови є неминучим.

Варто також зважити, що орієнтиром у навчанні іноземній мові університетського рівня мають бути Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment спільні для європейських країн, яким жодним чином не відповідає навчання за так званім «прямим методом».

Висновок. Таким чином, прямий метод є продуктивним і бажаним у разі обмеження навчання іноземній мові лише розмовним рівнем, але є неприпустимим у фаховій підготовці університетського рівня. У кращому випадку можна говорити про вкраплення безперекладного навчання у формування лексичної бази. Прямий метод радше пасує для прискореного навчання мовленню в різноманітних студіях задля забезпечення спроможності слухачів отримати доступ до працевлаштування за кордоном.



## **ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

Одним з ключових завдань системи освіти кожної держави є забезпечення належних умов навчального процесу для всіх його учасників. Зважаючи на стрімкий розвиток науки і техніки, традиційні методи навчання все ж значно поступаються місцем інноваціям в освіті. Однією з таких нестандартних форм є фасилітація, за якої центральне місце в освітньому процесі належить саме учню.

Система освіти таких високорозвинених постіндустріальних країн як США, Канада, Австралія, Нова Зеландія, Південна Африканська Республіка вже тривалий час ґрунтується на принципах педагогічної фасилітації. В працях науковців, що досліджують особливості освітніх процесів різних країн все рідше використовується термін «вчитель». Натомість все частіше організатора освітнього процесу називають тренером, партнером, помічником, тьютором, коучем, координатором тощо. Але беззаперечним лідером серед таких трактувань є фасилітатор.

Вартує уваги дослідження Джейн Хіггінс (Higgins, 2005), яка обґрунтовує підходи до організації освітнього процесу за декількома характеристиками.

По-перше, це використання чіткого алгоритму роботи. Звичайно, при вирішенні певного завдання можна дотримуватися встановленого алгоритму його виконання, зазначеного у підручнику або посібнику. Проте доцільніше запропонувати декілька шляхів вирішення цього завдання з метою пошуку найефективнішого, але з дотриманням загальної структури. Цінність полягає не в запам'ятовуванні кожного кроку інструкції, а визначення найбільш оптимального способу вирішення поставленого завдання для кожного учня, враховуючи його тип мислення та індивідуально-психологічні особливості.

Другою характеристикою є залучення учнів до активної діяльності, що можливе при використанні певних ресурсів чи матеріалів. Якщо педагог у своїй роботі буде застосовувати різнорівневі вправи (починаючи з ключових та найпростіших), то це часто призводить до вироблення в учнів певного алгоритму дій вирішення масштабного завдання, використовуючи певні ресурси, програми, вправи.

Варто зазначити, що питанням покращення освітнього процесу за допомогою ігор займається Тон Нільсен (Nilsen, 2021). Дослідник зазначає, що ігрові форми повинні бути доступними в навчальному процесі, оскільки вони сприяють ефективності навчання, розвитку мислення та встановленню причинно-наслідкових зв'язків.

На сьогоднішній день, дуже багато ресурсів мають відкритий доступ в мережі Інтернет. Це і програми, перекладачі, конвертери, інтерактивні карти, статистичні бази тощо. Тобто, потрібно чітко знати, що можна використати для досягнення певного результату.

Дуже важливими в діяльності фасилітатора є методи навчання. У особистісно-орієнтованому підході було загальноновизнаним, що важливо дати учням можливість отримати різний досвід. Тому при вирішенні завдань необхідно закликати дітей поділитися своїми стратегіями з класом. Таким чином, прикінцеве питання фасилітатора змінюється з «Яка правильна відповідь?» на «Як ви дізналися правильну відповідь?». Це унеможливорює списування чи угадування випадкового варіанту, і, в свою чергу, сприяє розвитку критичного мислення та вміння моделювання ситуацій.

Підсумковою характеристикою освітнього процесу на основі фасилітації є моделювання. Структура моделі забезпечує важливу вузлову точку для вчителів при визначенні нових методів навчання. За таких умов моделювання для фасилітатора означає виділення тонкощів методів опитування для поліпшення розуміння учнями матеріалу, а здобувачі освіти виступають вже в якості партнерів, майбутніх колег, фахівців з певного кола питань.

Одним з основних завдань фасилітатора є організація освітнього процесу таким чином, щоб учні чи студенти мали змогу застосувати набуті знання на практиці на основі попереднього досвіду.

Дослідники Рой Баллантайн та Ян Пекер (Ballantyne, Packer, 2009) запропонували п'яту категорію продуктивної педагогіки – навчання на основі досвіду. Підхід продуктивної педагогіки був розроблений дослідницькою групою з реформування шкільної освіти у Квінсленді, щоб сформулювати стандарти навчання. Ці п'ять стандартів були покладені в основу продуктивної педагогіки, яка складається загалом з 20 предметів у чотирьох категоріях. Проаналізувавши дослідження науковців, можна стверджувати, що методи навчання, засновані з урахуванням досвіду, більше подобаються здобувачам освіти, ніж методи, орієнтовані на вчителя. За таких умов студенти краще аналізують матеріал, отриманий під час проведення, наприклад, екологічної екскурсії, ніж під час уроку під керівництвом вчителя в класній кімнаті.

Отже, організація освітнього процесу на основі педагогічної фасилітації – це один із шляхів покращення успішності навчання учнів та студентів як нашої держави, так і більшості країн світу. Тому, щоб досягти такого результату слід акцентувати увагу на формуванні трансверсальних компетентностей в процесі підготовки педагога-фасилітатора.

#### ЛІТЕРАТУРА

Ballantyne, R., Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15, 2, 243-262.

- Bond, M. and Bedenlier, S. (2019). Facilitating Student Engagement Through Educational Technology: Towards a Conceptual Framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 11. DOI: <http://doi.org/10.5334/jime.528>
- Higgins, J. (2005) Pedagogy of facilitation: how do we best help teachers of mathematics with new practices? *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 137-144.
- Nilsen, T. (2021) Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, Article number: 1 URL: <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-020-00078-y>

**И. Файзуллоева**

Институт развития образования  
имени Абдурахмана Джами  
Академии образования Таджикистана

## **СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТАДЖИКСКОМУ ЯЗЫКУ**

Проблема формирования и развития личности и на этой основе формирования коммуникативной компетенции является одной из самых актуальных проблем лингводидактики. Наиболее ярко это проблема проявляется при преподавании филологических дисциплин. Формирование коммуникативной компетентности учащихся, подход к формированию личности в современной школе - вот самые важные и актуальные темы для сегодняшнего учителя в школах страны. Само понятие «компетенция» имеет широкий спектр смысловых значений, и мы неоднократно обсуждали их трактовку. В нашем исследовании компетенция, особенно компетентный подход, представляет собой концептуальную систему, которая занимается развитием коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетенция является одной из основных компетенций, и, по мнению многих ученых, ее можно считать полноценной ключевой компетенцией, поскольку она охватывает все остальные компетенции, включая информационные, социокультурные, социально-политические компетенции и, кроме того, готовность к образованию и самостоятельному развитию (Имомназаров; Образцов, Ахулкова, Черниченко, 2005).

Следует отметить, что «компетенция» - это не только способность выполнять действия, связанные с предметом, но и набор знаний, навыков и умений, развиваемых в процессе обучения, и именно формирование коммуникативной компетенции усиливает этот процесс. Исследователи Е.А. Быстрова, С.И. Львова, Л.В. Черепанова в своих работах также связывают компетенцию с совокупностью знаний, навыков и умений по общепринятым предметам и методам работы (Быстрова, Львова, Черепанова).

Развитие коммуникативной компетенции на уроках таджикского языка и литературы должно быть направлено на интеграцию с другими

дисциплинами с целью правильного овладения и использования таджикского литературного языка, а также образования, воспитания и развития личности ученика. Следует отметить, что язык является основным средством общения, без которого невозможно существование и формирование человеческого общества. Изменения, происходящие в настоящее время в социальных отношениях и средствах общения, требуют повышения коммуникативных навыков студентов и развития их языка (т.е. филологической подготовки). Таким образом, коммуникативная компетенция является очень важным вопросом, основная цель которого - овладеть родным языком перед изучением других языков, она включает другие ключевые компетенции. Коммуникативная компетентность определяет способность учащихся решать коммуникативные проблемы в повседневной жизни, образовательные, производственные и культурные отношения общества.

Одним из основных компонентов коммуникативной компетенции являются языковые навыки, что невозможно без знания грамматических правил построения форм, идиом, устного общения с литературным языком. Поэтому, следует отметить, что сегодня вопрос преподавания современного таджикского литературного языка в учебных заведениях должен быть очень актуальным.

Существующая система образования возлагает на учителя, прежде всего, задачу подготовки совершенной личности, способной управлять собой в обществе, человека, способного беспрепятственно участвовать в межкультурном общении. Поэтому первоочередная задача учителя - развивать коммуникативную компетенцию среди учащихся, которая включает в себя как лингвистическую, так и социальную и культурную компетенцию. Конечно, важно иметь доступ к современным социокультурным знаниям, потому что без них невозможно полноценно развить коммуникативную компетенцию даже на ограниченном уровне. Таким образом, изучение культуры и языка включает в себя не только общие познавательные выражения, но также развитие личности и мотивацию учащихся к развитию. Поэтому перед учителем стоит задача уделять больше внимания формированию личности учеников и мотивировать их на достижение этой цели. Учитель, особенно учитель родного языка, должен адаптировать обучение к интересам и знаниям учеников.

Следует отметить, что в связи с этим, в первую очередь, преподаватель должен обладать хорошо развитыми коммуникативными навыками и компетенциями, чтобы для развития в учащихся этих свойств, он мог выбрать тот тип уроков, который способствует развитию коммуникативных навыков его учеников. Для этого учителям образовательных учреждений необходимо отойти от традиционного обучения и использовать нетрадиционные методы обучения, что является основным требованием для грамотного подхода к обучению. Исследователь Имомназаров Д. подробно остановился на этом вопросе, и в частности подчеркнул: - «Следует отметить, что чем более образован и

квалифицирован учитель, тем больше у ученика интерес к изучению предмета. Например, по словам известного писателя Л. Н. Толстого: «Если вы хотите обучать наукой, хорошо знаете и любите свою науку, и ученики ваши будут любить вас и вашу науку, но если вы не любите, то не заставите их учиться, сколько бы не питались, эффективным это не будет» (Маркова, 1995, с. 21).

Следует отметить, что процесс развития личности основан на использовании инновационных технологий обучения, которые опираются в первую очередь на учителя, благодаря чему происходит формирование мышления и развитие интеллектуальных способностей учащихся. Исследователь Имомназаров Д. также отмечает, что многие учителя средних школ страны используют игры, особенно дидактические, которые очень полезны для развития мышления и выразительной речи учащихся. Их целенаправленное использование способствует развитию у учащихся аналитических, композиционных, творческих и интеллектуальных способностей, и сегодня многие педагоги используют это эффективно (Там же, с. 21). Это очень хорошо, но было бы еще лучше, если бы эти игры полностью проводились на таджикском литературном языке. Однако результаты исследований, тестов и посещения ряда учебных заведений страны показывают, что учащиеся не обладают хорошими коммуникативными навыками на таджикском литературном языке. Очень жаль, что учителя сами ведут себя в классе на этом уровне, поскольку они общаются на местном говоре. Обучение на основе разговорного речазговорное обучение - величайшая угроза государственному языку, и если эта угроза будет предотвращена, то появятся большие возможности для развития и совершенствования таджикского литературного языка, и его распространение не только внутри нашей страны, но и в других частях света при изучении таджикско-персидского языка.

Фактически, сегодня не только на улицах и рынках, но также в школах и детских садах, в театре, кино, на радио и телевидении, а также на общих собраниях министерств растет тенденция говорить на диалекте, в основном на южном диалекте. Необходимо сказать, что диалект также сужает положение литературного языка в формальном общении, и решение этой проблемы мы видим, прежде всего в развитии коммуникативных компетенций учащихся средней школы.

Как упоминалось выше, для развития навыков и умений общаться на официальном таджикском литературном языке, граждан необходимо учить общаться на этом языке со школьного возраста. Для этого учителям необходимо внести изменения в свою систему обучения и сосредоточиться на нетрадиционных инновационных методах, таких как видеоуроки, путешествия-урок, урок-спектакль, урок-дискуссия, урок-дебаты, урок-диалог, уроки обсуждения и так далее. Такие формы общения носят коммуникативный характер, удваивают интерес учащихся и уточняют цель изучения литературного языка. В ходе таких уроков спектр впечатлений и

мировоззрений учащихся расширяется, они больше узнают о своей культуре и других национальных ценностях и проявляют уважение. В то же время, такие уроки способствуют развитию их социальных, культурных и образовательных компетенций, которые являются ключевым фактором формирования личности. Возникает вопрос, почему важно проводить такие занятия? Например, во время видеуроков о выдающихся личностях нации, культурных и исторических событиях, встреч и интервью со знаменитостями, говорящими на таджикском литературном языке, ученик получает представление о культуре, а также о специфике преподавания нашего языка и литературы. Во время просмотра и участия в видеуроке ученик пытается свободно говорить, как герои, которых он видел. Кроме того, использование документальных фильмов способствует психологическому развитию учащихся, в первую очередь, развитию внимания, памяти и мышления. Во время просмотра документальных, научно-популярных фильмов в классе царит атмосфера познавательного взаимодействия. В этой ситуации даже самый беззаботный ученик внимателен и старается разобраться в содержании фильма. Это положительно сказывается на процессе обучения, закреплении знаний и приобретении знания языка и культуры общения.

Видеуроки создают благоприятные условия для развития коммуникативных навыков. Опыт обучения в развитых странах показывает, что видеуроки - одна из самых эффективных форм обучения.

Уроки-путешествия или урок-экскурсия также являются одним из нетрадиционных видов занятий, которые имеют особое значение для развития познавательных компетенций учащихся. Урок-путешествия развивает у студентов навыки проведения экскурсий. Ученик старается использовать дополнительные материалы по теме урока, искать, находить материал в Интернете, изучать презентацию своей родины, своей культуры и литературы, наследие прошлого (например, если экскурсия проходит в музей), прекрасную природу и редкую флору и фауну своего края (если этот урок - поездка на природу). В будущем, будучи экспертами в любой области, они смогут участвовать в диалоге цивилизаций и свободно представлять культуру, историю и литературу своего народа.

Урок-перформанс (урок-спектакль) или ролевая игра - один из основных и эффективных методов обучения таджикскому литературному языку. Использование литературных произведений в классе, использование литературного языка главными героями-учениками-«актерами» или исполнителями ролей содействует развитию идеального произношения слов и фраз, культурных и когнитивных, эстетических компетенций и, на ее основе развивается коммуникативная компетентность и, прежде всего, индивидуальные творческие способности учащихся. Следует отметить, что постановка спектакля - дело творческое. Этот вид работы развивает у учащихся навыки мышления и речи, повышает их интерес к литературе и обогащает словарный запас. В

результате развития словарного запаса также формируется коммуникативная компетентность студентов.

Организация урока диалога или урок-интервью, урок-дебаты - один из основных способов развития коммуникативных навыков учащихся. Такие уроки очень интересные, и ученики их усваивают с удовольствием и радостью. Ученики получают навыки ведения бесед на самые разные темы.

Урок-интервью - это особая форма общения. Можно использовать разные темы, задавая конкретные вопросы. Тема должна быть выбрана таким образом, чтобы материал был интерактивным, то есть обе стороны могли разговаривать или вести диалог по теме, то есть вводить обмен мнениями.

Опыт показал, что использование диалогов очень важно. Диалоги помогают развивать формальное общение, задавая вопросы и отвечая на них.

Проведение таких занятий требует тщательной подготовки учителей. Ученики должны быть готовы к самостоятельному проведению собеседований. Интервью или дебаты следует проводить только на таджикском литературном языке, вопросы также следует выбирать на этом языке. Выбирая вопрос, отдавайте приоритет наиболее важным и значимым вопросам.

Подготовка и проведение таких занятий повысит интерес учащихся к родному языку. В результате использования различных источников, словарей таджикского языка, толковых словарей повышаются познания учащихся. Следует отметить, что для изучения диалогической речи на занятиях удобнее использовать форму работы вдвоем.

Следует отметить, что, по сути, общение на любом языке развивается на основе теории речевой деятельности, то есть говорить, беседовать, разговаривать. Потому что умение говорить - это лингвистический навык, который является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции и это навыка не достигается без знания грамматических правил построения форм, идиом, устного общения на литературном языке. В связи с этим лингвисты показали следующие детали коммуникативной компетенции:

- грамматические или лингвистические, т. е. систематическое знание грамматических правил, языковых единиц, лексических структур, изменяющих лексическую единицу выражения;

- социолингвистический, т. е. умение использовать при выборе форм и средств общения в зависимости от цели моменты общения;

- дискурсивный - то есть умение использовать логическую речь в моменты чтения и прослушивания речи;

- социально-культурные, т.е. знание особенностей языка, традиций, обычаев, этикета, правильное использование информации в общении (Быстрова, Львова, Черепанова).

Развитие речевой культуры, как и грамматики, важно в изучении языка, потому что правильная и логичная речь - способствует

взаимопониманию в ходе разговора. Основная задача учителя - развить способность свободно и точно говорить на родном литературном языке.

Для развития мышления и выразительной речи учащихся наиболее компетентные учителя используют дидактические игры, такие как «Создание текста», «Создание слов» и др. (см. Имомназаров). Как упоминалось выше, игры, особенно грамматические, лексические, фонетические игры и так далее - очень эффективный способ развития устной речи. Эти игры представляют собой коммуникативные и функциональные задачи, цель которых - развить способность использовать языковые структуры в общении. Существует много типов речи, и каждый применяется для правильного использования части речи в общении, например, правильное определение глаголов, правильное использование местоимений и союзов, формирование простых и сложных предложений, построение вопросительных предложений, правильное поставление вопросов, составление текстовых сообщений, точный перевод слов и т. д., о которых выскажем свое мнение.

Таким образом, применение активного метода наряду с традиционными методами развивает процесс мышления учащихся, побуждает их к регулярным творческим занятиям и позволяет им ясно и осмысленно выражать себя на литературном языке с целью развития коммуникативных навыков и способностей.

Таджикский литературный язык имеет большой научный и лексический потенциал во всех сферах общественной жизни, и учителя таджикского языка и литературы должны стремиться к постоянному развитию этого очень богатого и красивого языка. В связи с этим учителям необходимо:

- активнее использовать нетрадиционные методы развития коммуникативных навыков учащихся;
- больше опираться на использование инновационных технологий обучения при разработке уроков таджикского языка;
- в процессе использования инновационных технологий на уроках таджикского языка чаще использовать мозговые штурмы, групповые дискуссии, синкопы, эссе, дидактические игры, карты идей, текстовые исследования (Маркова, 1995, с. 22).

Лингвистико-этнографический, лингвокультурологический материал - мощные инструменты повышения интереса учащихся к овладению родным языком. Так, широкое использование материалов культурно-исторического и этнографического характера в учебном процессе оказывает благотворное влияние, развивая у учеников знания, навыки, умения и в целом коммуникативную компетентность в области географии и лингвистики. Поэтому, для учителей целесообразно организовывать уроки путешествий, практические занятия, диалоги на уроках для развития коммуникативных навыков учащихся.



Учащиеся средней школы должны приобретать знания, навыки, лексические, грамматические и речевые навыки при обучении таджикскому языку, т.е:

- достаточное знание лексики языка, научной лексики и информации о концепциях специальности;
- умение участвовать в диалогах на профессиональные темы;
- умение понимать диалоги и монологи на разные темы;
- навыки письма при подготовке и публикации диссертаций, рефератов;
- иметь навыки публичных выступлений.

#### ЛИТЕРАТУРА

Быстрова, Е. А., Львова, С. И., Черепанова, Л. В. Коммуникативная культура. *От коммуникативной компетентности к социальной ответственности*. litmir.net

Имомназаров, Д. Технологии муосири таълим-омили муъими рушди тафаккур. *Пажӯнишигоњи рушди маориф*, 1 (29), 21.

Маркова, А. К. (1995). *Психологические критерии и ступени профессионализма учителя*. М.

Образцов, П. И., Ахулкова, А. И., Черниченко, О. Ф. (2005). *Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения*. Орел.

Соловова, Е. Н. (2005). Задачи языкового образования в русле глобальных реформ. *Первое сентября*, 17.

Шишов, С. Е., Агапов, И. Г. (2002). Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*, 2, 58–62. <http://zmj.zsmu.edu.ua/article/view/19111> (дата обращения: 5.03.2021).

Хуторский, А. В. (2002). *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования*. М.: ВЛАДОСС.

**О. Шаповалова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ: ВИКЛИК ХХІ СТОРІЧЧЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасний етап розвитку людства характеризується швидким розвитком технічного прогресу, інформатизацією суспільства, впровадженням інноваційних інформаційних технологій в усі сфери життя, глобалізацією всіх процесів, та розумінням ролі та впливу людини, її особистості, професійної підготовки на всі сфери життя, на майбутнє не тільки самої людини, а всієї планети. Особливо ці всі процеси мають значення у сфері вищій професійній освіті, де готують професійні та наукові кадри для всіх галузей промисловості та сфер життя людини.

Бурний розвиток телекомунікаційних технологій та Інтернету, їх величезна популярність змінюють освітянське середовище, вимагають переосмислення їх місця та ролі у навчальному процесі, що вимагає не тільки модернізації освіти, використання інноваційних технологій, а й також переосмислення цілей навчання, ролі технологій у навчанні, удосконалення

змісту освіти, що, в свою чергу, вимагає змін в методах та методиках навчання та потребує вивчення й поширення передового педагогічного досвіду, який повинен привести до покращення якості освіти в цілому.

Перш ніж розглядати проблеми впровадження інноваційних технологій, необхідно визначитися спочатку з такими поняттями як «технологія» та «інновація». Інновація (англ. innovation, що означає «нововведення») – це ідея, новітній продукт в галузі техніки, технології, організації праці, управління, а також у інших сферах наукової та соціальної діяльності, засноване на використанні досягнень науки і передового досвіду, є кінцевим результатом інноваційної діяльності. Щодо «технології», слово має походження з грецької мови (грец. τεχνη, що означає «майстерність», «техніка» та λογος (тут) «передавати», тобто, це наука про способи забезпечення потреб людства шляхом застосування технічних засобів. Візьмемо ці два формулювання за основу для розгляду інноваційних технологій, які визначаються як «радикально нові чи вдосконалені технології, які істотно поліпшують умови виробництва або самі виступають товаром». Цікавим здається визначення життєвих циклів технології під якими розуміються стадії технологічних нововведень, де видається п'ять етапів:

- новітня технологія – будь-яка нова технологія, яка має високий потенціал;

- передова технологія – технологія, яка зарекомендувала себе, але ще досить нова, має невелике поширення на ринку;

- сучасна технологія – визнана технологія, є стандартом, підвищується попит на цю технологію;

- не нова технологія – як і раніше корисна технологія, але вже існує більш нова технологія, тому попит починає падати;

- застаріла технологія – технологія застаріває і замінюється досконалішою, дуже малий попит, або повна відмова від цієї технології на користь нової.

Серед інноваційних технологій можна виділити два самих потужних блока, які мають величезний вплив на навчання – це інформаційні технології та дистанційне навчання. В Законі України «Про Національну програму інформатизації» дається чітке визначення інформаційній технології як цілеспрямованої організованої сукупності інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. Фактично мова йде про телекомунікаційні технології, які передають або приймають аудіо та відео сигнали. Основними видами реалізації телекомунікаційних технологій являються: телефонний зв'язок, Інтернет, радіо, телебачення.

Використання телекомунікаційних технологій в освіті частіше за все використовувалося для зацікавлення студентів, для різноманітності з метою підвищення мотивації студентів до навчання. Під інформаційними

технологіями вбачаються також комп'ютерні технології. Комп'ютер – це вже мультимедійний засіб. З появою комп'ютера з'явився набагато більший спектр можливостей для навчання за рахунок суто комп'ютерних технологій (робота в програмі Word, підготовка презентацій, тощо). Але актуальними залишилися все таки старі проблеми. Розвиток Інтернету супроводжувався розширенням інтерактивних можливостей (спілкування через листування, чати, соціальні сеті, розробка спільних проєктів, тощо.) Інтернет став замінити практично всі джерела інформації та породив Інтернет – залежність. Комп'ютерні технології та Інтернет стали основою для дистанційного навчання, вони сприяли розвитку дистанційної освіти, розповсюдженню дистанційної форми навчання.

Під дистанційним навчанням частіше розуміють не дистанційну освіту, а традиційне навчання, яке використовує можливості дистанційного навчання. Засноване на новітніх технологіях, воно надає нові можливості для організації навчально-виховного процесу, спілкування, оцінювання знань студентів та організації пізнавальної діяльності студентів. Дистанційне навчання дійсно стало технологією XXI століття, оскільки воно відповідає вимогам сучасності і найбільш близько підійшло до рішення проблем вищої школи: підготовки високопрофесійних конкурентоспроможних фахівців. Бурхливий розвиток дистанційної освіти почався в 90-ті роки XX століття у США та Європі. Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше.

Дистанційне навчання – нова форма навчання, ідеологія якої найбільш точно відповідає принципам сучасної освіти: «освіта для всіх» та «освіта через все життя». З кожним роком популярність дистанційного навчання зростає. Разом з тим, необхідно відмітити, що наявний стан розвитку дистанційного навчання ще не відповідає сучасним вимогам суспільства, яке прагне стати рівноправним членом європейської та світової спільноти. Не зважаючи на те, що у дистанційному навчанні стали чітко відокремлювати телекомунікаційні інформаційні технології від педагогічних інформаційних технологій, багато викладачів досі не розуміють глибинної суті дистанційного навчання як педагогічної технології, вони розглядають дистанційні курси просто як електронний варіант посібника з елементами телекомунікаційних технологій.

Головна перевага дистанційного навчання не стільки у сучасних технічних засобах, скільки в нових формах організації навчального процесу та пізнавальної діяльності студентів. Методи роботи з різноманітною інформацією, що доступні для навчання у мережі Інтернет, дозволяють розв'язувати педагогічні задачі по-новому. З точки зору організації навчального процесу дуже цінним є організація самостійної та індивідуальної роботи студентів, консультацій, контролю знань, отримання додаткової інформації та допомоги у вивченні матеріалу від викладача, різні форми спілкування, швидкий зворотній зв'язок. Однак в нашій країні вони не закладаються в навчальне навантаження викладачів,

що суттєво впливає на якість дистанційних курсів. В «Концепції розвитку дистанційної освіти» дистанційне навчання розглядається як «методологія індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом», тобто, мається на увазі організація пізнавальної діяльності студентів за рахунок структурування навчального матеріалу та представлення інформації у вигляді комп'ютерної моделі». Комп'ютер з його можливостями графіки можна вважати просто ідеальним засобом створення когнітивних моделей, які створюються головним мозком. Комп'ютер – це модель роботи головного мозку. Інженери поклали в основу цих машин роботу та процеси людського мозку. Зараз ситуація протилежна: розуміння комп'ютерних технологій допомагає зрозуміти пізнавальні процеси і створювати когнітивні моделі.

Дистанційне навчання як комп'ютерна технологія теж засновано на принципах структуризації, блокових моделей, ієрархічності, системи презентації інформації, тобто процесів головного мозку, які реалізуються у дистанційному навчанні за допомогою можливостей перш за все гіпертексту, а й також web-дизайну, комп'ютерної графіки, анімації та багатьох інших можливостей.

Практика реформування в галузі освіти показала, що зміни в освіті направлені перш за все на підвищення якості освіти на основі нових технологій та на скорочення годин аудиторних занять, тобто переміщення акценту на самостійну роботу студентів. Самостійній роботі студентів у вищій школі надається велике значення, оскільки вона є одним з визначальних факторів впливу на професійне становлення особистості. Вища освіта в умовах інформаційного суспільства переходить на новий рівень своєї еволюції. Головним вектором інновацій в освіті повинно стати впровадження форм та методів особистісно-орієнтованого навчання.

Таким чином, технології навчання повинні йти на випередження часу. Бажаємо ми цього чи ні, але технологічні інновації самі знаходять шляхи впливу на освіту. Процес навчання повинен орієнтуватися на формування потреби студента на набуття вмінь та навичок самостійно засвоювати нові знання, щоб забезпечити власну конкурентоздатність протягом усього життя та бути готовим до створення нових знань. Останнім часом стрімко стали розвиватися нові науки та підходи до навчання на основі теорії інформаційного дизайну, які крокують дуже швидко, та розглядають навчання на основі самонавчання, самоорганізації, що співпадає з сучасними тенденціями розвитку суспільства.

## **РАЗВИТИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Вопросы технологий, способных обеспечить личность студента компетенциями, необходимыми для развития цифровой трансформации образования, сегодня активно обсуждаются в научном сообществе.

В современном образовании одним из приоритетов является формирование способности и готовности личности жить в мире, эффективно взаимодействовать с его членами, решать возникающие проблемы и достигать социально-значимые цели, оценивать меняющиеся социальные ситуации и уверенно действовать с опорой на собственные знания и умения.

Содержание образования в данном ключе должно быть ориентировано на формирование у обучающихся определенных качеств личности, которые способствуют развитию понимания процессов и явлений общественной жизни, построения стратегий собственного поведения, межличностного и социального общения. Исходя из этого, миссия современного образования заключается в реализации каждым гражданином своего социального, культурного и экономического потенциала. А для этого каждый специалист должен быть компетентным. Поэтому все виды компетенций педагога тесно взаимосвязаны и в принципе дополняют друг друга. С позиции С. Пирматова, компетентный преподаватель должен постоянно реализовывать собственную потребность в поиске, анализе и обобщении информации, связанной с профессиональной деятельностью, учитывая высокий темп информатизации общества и кардинальные изменения в непрерывной системе образования (Пирматов, 2020, с. 104).

При подготовке будущих офицеров к осуществлению профессиональной деятельности в перспективе, нацеленность обучения которого направлена на формирование у них соответствующих компетенций, актуальна в современных условиях. Технологическая компетентность способствует осуществлению профессиональной деятельности на технологической основе с учетом определения направления дальнейшего совершенствования, наличие потенциала, позволяющего сформировать технологическую компетентность будущего специалиста. Для формирования технологической компетентности у студентов следует определить закономерности, научно-методическое положение, определяющее потенциал военной подготовки будущего офицера. В философской литературе технологическая компетентность рассматривается как способность человека гуманизировать техносферу. В психологической науке технологическая

компетентность определяется как частный конструкт и как одна из составляющих профессиональной компетентности.

В педагогической науке проблема технологической компетентности исследуется в контексте формирования технологической компетенции учителя. Технологическая компетентность, по мнению А.В.Шатных и С.Ф.Эхова, это «способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность на технологической основе». Е. И. Никифорова считает, что «технологическая компетентность – это составляющая профессиональной компетентности, совокупность умений, опосредованных мотивами». С точки зрения Л.А. Угаровой «технологическая компетентность – это набор технической и технологической знаний и умений». Ю. С. Дорохин отмечает «технологическую компетентность как интегративное личностное качество». Н. В. Скачкова считает, что это достигнутый обучающимися уровень технологической культуры.

Обобщив сказанное, мы считаем, что технологическая компетентность – это совокупность знаний методов, форм, средств деятельности, умений и опыта по применению технологий для решения разнообразных профессиональных задач. Это важная составляющая социально-профессиональной компетентности выпускников высших учебных заведений как результата профессиональной подготовки в учреждении высшего образования; сложное личностное качество, выражающееся в мотивированной способности и готовности эффективно и ответственно решать профессиональные проблемы с использованием различных технологий. Сущность технологической компетентности будущего офицера, проявляемого в профессиональной деятельности качественно нового результата, заключается в мотивированной способности ответственно применять технологии для безопасного и гуманно-ориентированного решения социально-профессиональных задач. В связи с этим при пересмотре учебных планов вузов было принято во внимание то, что в центре подготовки будущих специалистов необходимо ставить не количество сообщаемых им теоретических знаний, а умение будущих кадров оперировать этими знаниями при решении реальных профессиональных задач, то есть осуществление опыта практической деятельности в процессе обучения. При этом последовательность обучения педагогическим дисциплинам преимущественно должна выглядеть следующим образом: опыт практической деятельности – умения и навыки взаимодействия с воспитанниками и обучающимися – знания, то есть осмысление и теоретическое обобщение полученного опыта.

#### ЛИТЕРАТУРА

Пирматов, С. (2020). К вопросу о профессиональных компетенциях преподавателя художественного вуза. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*. Суми: ФОП Цьома С.П., Т. 2, сс. 103-106.

Т. Ярхо  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет  
Т. Смельянова  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет  
Д. Легейда  
Харківський національний університет будівництва та архітектури

## **КЛЮЧОВІ ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ БАЗОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ У ЗВО ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ**

Останнім часом значну кількість наукових робіт дослідників технологій сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей у ЗВО присвячено концепції STEM-освіти. Абревіатура «STEM» включає: S-science (природничі науки), T-technology (технології), E-engineering (інженерія), M-mathematics (математика) («Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)», 2020; Авдєєва, 2019).

Актуальність розробки STEM-освіти як нового напрямку обумовлено існуванням низки суттєвих проблем і протиріч: традиційна система освіти не в повній мірі відповідає вимогам до підготовки технічних фахівців XXI століття, рівень опанування фізико-математичних дисциплін в університетах є недостатньо високим, слабо сформованим виявляються здатності фахівців вирішувати реальні технічні проблеми шляхом комплексного застосування отриманих знань.

Кабінет Міністрів України Розпорядженням від 5 серпня 2020 р. № 960-р схвалив Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) у нашій країні. У цьому документі STEM-освіту визначено як трансдисциплінарний підхід до навчання, який базується на застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв'язання практичних проблем реального світу, сприяє конкурентоздатності особистості в новій економіці й робить вивчення науки, техніки, інженерії та математики більш значущим та контекстним (Закон України «Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)», 2020). Трансдисциплінарність відкриває глибокі можливості взаємодії зазначених напрямів навчання при вирішенні комплексних проблем природи і суспільства (Загальні висновки: тенденції та перспективи розвитку. *Освітня аналітика України, 2020*).

На нашу думку, успішному впровадженню STEM-освіти в навчальний процес ЗВО має передувати ґрунтовна підготовка здобувачів у рамках обов'язкових частин окремих дисциплін указаних напрямів. Це, в першу чергу, стосується математичних дисциплін «у зв'язку з універсальною роллю математики в моделюванні й вивченні процесів і явищ різної природи, а також впливом математики на загальний інтелектуальний розвиток особистості» (Ярхо, 2018). При цьому дидактична основа базової математичної підготовки має бути такою, що

забезпечує подальше впровадження в навчальний процес ЗВО сучасної технології STEM-освіти.

Вивчаючи STEM як новий трансдисциплінарний підхід до інженерної освіти, вітчизняні та зарубіжні дослідники виокремлюють чинники, що обумовлюють упровадження зазначеного підходу (Загальні висновки: тенденції та перспективи розвитку. *Освітня аналітика України, 2020*; Солодова та Єфімов, 2014). Сьогодні у всьому світі можна спостерігати процеси глобалізації, що відбуваються як у науці, так і у техніці. Ці процеси супроводжуються експоненціальним зростанням інформації в суспільстві і, отже, відповідним зростанням знань. Зазначені сучасні явища обумовили зміни у педагогіці, а саме – перехід від ЗУНовської до компетентнісної парадигми освіти.

Серед важливіших концептуальних характеристик компетентнісної парадигми – спрямованість на комплексне опанування узагальнених знань, вмій та способів практичної діяльності. Компетентнісна парадигма освіти передбачає пріоритетну орієнтацію здобувачів на самовизначеність, самоосвіту, саморозвиток, самореалізацію (Ярхо, 2018).

Дослідники вважають, що в основу педагогіки, яка відповідає компетентнісній парадигмі освіти, має бути покладеним принцип трансдисциплінарності. Цей принцип ґрунтується на базових світоглядних поняттях, що мають фундаментальне значення для всіх предметних областей (Солодова та Єфімов, 2014).

З узагальнення поглядів багатьох вчених випливає думка, що трансдисциплінарний підхід відкриває можливості тим, хто навчається, застосовувати свої знання для вирішення недостатньо структурованих технологічних проблем, розвивати технічні здатності та більш інтенсивно опанувати навичками високоорганізованого мислення.

З вищевикладеного випливає, що дидактична основа базової математичної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО має забезпечувати подальшу інтеграцію математичної підготовки здобувачів із STEM-дисциплінами. Аналіз дидактичних принципів базової математичної підготовки здобувачів з указаних позицій у науковій літературі на сьогодні відсутній.

У нашій роботі (Ярхо, 2018) в контексті визначених найважливіших характеристик компетентнісного підходу обґрунтовано, що фундаменталізація професійної технічної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, в авторському узагальненому означенні, може розглядатися як основа методології компетентнісного підходу у вищій технічній освіті, і, отже, є важливим чинником забезпечення її якості, відповідно до сучасних вимог. Представлено авторський підхід до фундаменталізації математичної підготовки здобувачів як підґрунтя їхньої професійної технічної підготовки. Досліджено дидактичний аспект фундаменталізації базової математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у ЗВО.



Проаналізуємо дидактичні принципи фундаменталізації математичної підготовки з позиції успішної взаємодії напрямів навчання у рамках актуальної педагогічної STEM-технології.

Найважливішим основоположним, дидактичним принципом фундаменталізації базової математичної підготовки є принцип генералізації знань. Взагалі генералізація знань являє собою чітке виокремлення стержневої основи науки, її перспективних ідей і методів, які створюють каркас відповідних навчальних курсів. Генералізація математичних знань здобувачів передбачає виокремлення стержневої основи математичних дисциплін. Вважаємо, що у базову математичну підготовку здобувачів ЗВО має бути покладеним дидактичний принцип проблемності навчання як той, що безпосередньо сприяє інтеграції STEM-дисциплін. Під принципом проблемності в навчанні майбутніх фахівців технічних спеціальностей розуміємо таку концепцію, яка передбачає, з одного боку, відображення в змісті учбового матеріалу науково-технічних проблем, а також шляхів їхнього вирішення. З другого боку, концепція включає впровадження в навчальний процес заходів проблемного навчання. Відображення в змісті математичного навчального матеріалу відомих та нових науково-технічних проблем, у значній мірі, відбувається в процесі аналізу і дослідження прикладних та професійно-орієнтованих задач.

Підтримуючи точку зору значної кількості вчених-педагогів, а також дотримуючись власних висновків, розглядаємо прикладну спрямованість математичної підготовки здобувачів ЗВО як значущий засіб професійної спрямованості навчання, в результаті якої, формується усебічно розвинена особистість випускника-фахівця, готового до розв'язання професійних задач у динамічних умовах сучасного суспільства (Мишенина та Ощепкова, 2016; Ємельянова, Ярхо та ін., 2019).

Основною метою проблемного навчання є пробудження інтересів студентів до самостійних пошуків істини, мобілізація інтелектуальних, емоційних та мотиваційних ресурсів для кращого сприйняття, запам'ятання і осмислення навчального матеріалу. Вважаємо, що принцип проблемності у вказаному розумінні сприяє удосконаленню високоорганізованого мислення здобувачів.

На нашу думку позитивний вплив математичної підготовки на розумові здібності майбутніх фахівців здійснюється за умови їхнього навчання на високому рівні складності.

В основу базової математичної підготовки здобувачів технічного профілю, що забезпечує успішне включення математичних курсів у множину STEM-дисциплін має бути покладена діалектична єдність принципу навчання на високому рівні складності та принципу доступності.

За результатами проведеного аналізу ключові дидактичні принципи фундаменталізації базової математичної підготовки здобувачів ЗВО в умовах компетентнісної парадигми освіти: генералізації математичних знань, проблемності навчання, професійної спрямованості навчання,

навчання на високому рівні складності, доступності, особистісного підходу в навчанні рекомендовано як ті, що забезпечують успішну імплементацію у ЗВО транс дисциплінарної технології.

### ЛІТЕРАТУРА

- Авдеева, Т. И. (2019). STEM-образование в современной высшей школе. *Современные направления развития вузовского образования. Коллективная монография*, А. Ю. Нагорнова, Т. Б. Михеева (ред.). Ульяновск: Зебра, сс. 219–228.
- Смельянова, Т. В., Легейда, Д. В., Ярхо, Т. О. (2019). Розв'язання професійно прикладних задач у формуванні математичної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (92), 218–228.
- Загальні висновки: тенденції та перспективи розвитку (2020). *Освітня аналітика України*, 3 (10), 108–127
- Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)*. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>
- Мишенина, О. В., Ощепкова, Е. А. (2016). Прикладная направленность математического курса как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. *Педагогическое образование в России*, 1, 47–50.
- Солодова, Е. А., Ефимов, П. П. (2014). Трансдисциплинарность – современная педагогическая технология интеграции знаний. *Интеграция образования*, 2, 20–24.
- Ярхо, Т. О. (2018). *Теоретичні і методичні основи фундаменталізації математичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах* (дис. д-ра пед. наук: 13.00.04). Харків.

## РОЗДІЛ 4. СТРАТЕГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

**М. Батырова**

Ташкентский институт ирригации  
и механизации сельского хозяйства (Узбекистан)

### СТРАТЕГИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Концепция преподавания русского языка и литературы подчеркивает важность грамотного формирования и совершенствования коммуникативной компетентности студента, чуткого отношения к языку, литературе, истории, бережной памяти о национальных традициях и духовных ценностях нации. Ориентируясь на общечеловеческие и общенациональные ценности, носитель языка осуществляет самоидентификацию в действительности, реализует потенциал общения.

Одним из основоположников, сформулировавших компетентность во второй половине прошлого века, был Н. Хомский. С его позиции компетентность основана на мышлении и опыте языковой личности.

Известный учёный И.А. Зимняя трактует компетентность как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленную жизнедеятельность человека» [1]. Значит, по мнению исследователей необходимо выбрать средства и стратегии, которые позволят языковой личности добиться совершенства речевых навыков и умений.

Для формирования и совершенствования коммуникативной компетентности студента важно использовать технологии, ориентированные на знания, социально ориентированные и личностные компетенции обучающегося. Вот почему работа с текстом на учебном занятии в вузе становится актуальной как комплексная деятельность, основанная на анализе восприятия и его декодировании.

В современных условиях в процессе обучения используются различные технологии. Перспективность использования технологии моделирования *minde-map* («карты ума», «интеллект-карты», «ментальные карты») способствует формированию и совершенствованию коммуникативных компетенций обучающихся. Технологию *minde-map* (ментальных карт, интеллект-карт) создал Т. Бьюзен [2], основываясь на идее, что мысли, как «крючки», цепляются за образы сознания, выстраивают при этом ассоциативные цепочки и связываются в целостную картину мира. По мнению М. Бершадского, «мыслительные карты» [3] «прорисовывают» индивидуальные мыслительные процессы, позволяя обучающимся реализовать личностный подход в освоении концепта и текста в целом. Эти карты позволяют формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности; совершенствовать

общеучебные умения, связанные с восприятием, переработкой, обменом информацией, а также улучшать все виды памяти (кратковременную, долговременную, семантическую, образную и т.д.) студентов и ускорять процесс обучения.

Интеллект-карта выглядит как сеть, где слово вызывает реакцию, активизируя ассоциации и образы, с ними связанные. Слово-импульс вызывает ряд ассоциаций, образующих структуру взаимосвязанных явлений и понятий. Графическое изображение таких смысловых структур и стало интеллект-картой, применимой в самых разных сферах жизни.

Для преподавателя русского языка и литературы эта технология стала подспорьем в процессе формирования и развития коммуникативной компетентности студентов, когда происходит визуализация «семантического портретирования» слова (по А.Д. Дейкиной и О.Н. Левушкиной), при которой обретает очертания лингвокультурологическая характеристика слова. Практика ассоциативного моделирования на учебных занятиях русского языка и литературы позволяет считать, что технология интеллект-карт эффективно реализовывает потенциал изучения концепта, семантического поля и облака ассоциативных рядов в процессе изучения текста, формирования целостной и ценностной картины мира студента и его коммуникативной компетенции. Такая компетенция трактуется как социально-психологическое понятие, включающее совокупность знаний, умений и навыков, необходимых людям для общения. Работа с интеллект-картой на занятии русского языка и литературы позволяет студентам совершенствовать навыки речевой деятельности, формирующие и развивающие коммуникативную компетентность. Прежде всего, это навык работы в группе.

Кроме того, процесс создания интеллект-карты на учебном занятии дает возможность получения предметных знаний на этапе работы со словарями. Затем происходит расширение ассоциативных рядов и наполнение периферийных уровней медиафайлами (аудио-, видеоматериалами), иллюстрациями, текстовыми фрагментами, связанными с ассоциациями к концепту, дают возможность оформить культурологический комментарий к исследуемой ключевой лексеме. Результатом осмысления слова становится акт речепорождения, который также прикрепляется к интеллект-карте и может быть дополнен, исправлен и обсуждаем при взаимодействии.

Таким образом, технология составления интеллект-карт позволяет преподавателю русского языка и литературы продуктивно работать с лингвистическим, публицистическим или художественным текстом (методологический аспект) и стимулировать реализацию потенциала студентов в рамках обучения монологическому высказыванию, сочинению, эссе (технологический и реализующий аспект лингвокультурологической методологии). Технология интеллект-карт связана с условиями современного этапа обучения, когда активно продолжается цифровизация образовательного

процесса. Это способствовало наряду с визуалами, аудиалами и кинестетиками появлению нового типа обучающегося – дигитала, который должен обладать мозаичным мышлением для организации своей мыслительной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-kompetentnost-subektnaya-transformatsiya>
2. <http://library.ziyonet.uz/uz/book/download/75906>
3. [http://bershadskiy.ru/index/metod\\_intellekt\\_kart/0-32](http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32)

**М. Бикова, І. Проценко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **ПРОФЕСІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Важливість толерантності у житті всього людства офіційно визнано у 1995 році державами-членами Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, коли була прийнята Декларація прав толерантності. В ній ми знаходимо наступне визначення терміну «толерантність»: «Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Толерантність – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність - це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру».

Сучасні заклади освіти працюють в умовах реалізації концепції «Нова українська школа», яка вимагає модернізації всієї освітньої галузі, а від її фахівців - умінь і навичок здійснювати професійну діяльність у неоднорідному середовищі, керуючись принципами толерантності, на підставі діалогу і співпраці. Це стратегічне завдання зумовлює необхідність забезпечення культурного і духовного розвитку особистості педагога. Сучасний педагог має бути не тільки людиною культури, а й полікультури, носієм загальнолюдських цінностей, провідником ідей гуманізму і справедливості, людиною великої душі і доброго серця. Майбутні педагоги, незалежно від спеціалізації, мають формувати в собі таку якість особистості, як професійну педагогічну толерантність, щоб забезпечити результативність освітнього процесу.

Під педагогічною толерантністю доцільно розуміти володіння вміннями і навичками толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; директиву на терпимість як активну позицію щодо розвитку толерантності своєї особистості, особистості учнів та їх батьків; як якість особистості; як норму власної поведінки, що являє собою одну з складових педагогічної етики. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і

виявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірливе спілкування.

Педагогічна толерантність виступає як інтегруюча форма, якій притаманні риси усіх видів і рівнів толерантності, яка визначається цілями, завданнями та особливостями педагогічної діяльності педагога й усім різноманіттям педагогічних ситуацій, яка є професійно-особистісною якістю вчителя.

Необхідність формування толерантності прослідковується у змісті всіх загальних компетентностей, визначених професійним стандартом, а також у змісті багатьох професійних компетентностей (мовно-комунікативній, психологічній, емоційно-етичній, педагогічного партнерства, інклюзивній тощо).

Отже, запровадження поняття «педагогічна толерантність» в освітній перебіг та наповнення його новітнім змістом у сьогоденні є актуальним. Принаймні освіта як сфера трансляції як загальної, так і педагогічної культури має умови для формування толерантності. Виходячи з вищесказаного, ми ставимо за мету проаналізувати толерантність майбутнього педагога як невід'ємну складову його професійної культури, їх взаємозв'язок, взаємовплив та дефініції.

Термін «педагогічна культура» не має однозначного визначення. Дослідники розглядають педагогічну культуру конкретного викладача як прояв загальної культури в умовах педагогічного процесу, що визначається як високий рівень духовного розвитку педагога та його професійної майстерності (Нечепоренко, 1998, с. 407). Структуру педагогічної культури викладача складають такі компоненти: педагогічні знання; педагогічні почуття та мотиви; педагогічні переконання; педагогічні вміння та навички; організаторсько-педагогічні здібності; культура спілкування та педагогічний такт.

Кожен з компонентів педагогічної культури поєднує велику кількість взаємопов'язаних елементів. Тут найбільш затребувана професійна комунікативна толерантність, яка входить до структури компоненту культури спілкування та педагогічного такту, в якому реалізуються наступні вміння педагога:

- уміння встановити контакт з учнями, створювати сприятливі умови для бесіди;

- уміння поставити себе на місце учня та зрозуміти його емоційний стан;

- при висуненні вимог не застосовувати грубощі;

- незлостиво, конструктивно критикувати помилки учня та надавати йому поради щодо виправлення недоліків;

- виявляти увагу до всіх учасників освітнього процесу;

- поважати особистість учня, визнавати його права та інтереси (Нечепоренко, 1998, с. 408-410).

Отже, комунікативний аспект толерантності – це здатність особистості і суспільства в цілому до нормативного, етикетного, безконфліктного спілкування; формування у всієї лінгвокультурної спільноти в цілому вміння слухати та чути співрозмовника і поважати його думку, зберігати спокій під час суперечки і конфлікту; вміння спокійно й етично проводити міжособистісну суперечку та публічну дискусію (Михеева, 2011). Комунікативна толерантність педагога - це його вміння побудувати педагогічне спілкування на рівні діалогу та рівноправних взаємин, заснованих на довірі та доброзичливості.

На думку О. С. Газман, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування (Газман, 1995, с.86). Знов прослідковується зв'язок педагогічної культури та професійної комунікативної толерантності.

За твердженням В. І. Лозової, педагогічна культура викладача – це професійна культура, гармонія педагогічного мислення та творчої діяльності, що сприяють якісній організації навчального процесу. Автор стверджує, що професійно-педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною тощо, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і разом з тим містить їх у собі. Встановлено, що результатами процесу формування професійно-педагогічної культури є розвиток педагогічної етики, професійної майстерності, творчої індивідуальності та професійної компетентності (Лозова, 2006, с.408).

На думку Лутаєва Т. В. та Кайдалової Л. Г. основними складовими педагогічної культури слід вважати педагогічну майстерність, духовне багатство, наукову та загальну ерудицію, культуру спілкування та мовлення, педагогічну етику, постійну спрямованість до педагогічного, методичного, морального та духовного самовдосконалення (Лутаєва, 2013, с.10).

Отже ми бачимо, що класифікації структури педагогічної культури містять аспекти, що пов'язані з питаннями необхідності розвивати толерантність у педагогів.

У сучасній педагогічній теорії і практиці широко використовується також термін «полікультурна компетентність», сутність якого полягає в освітній орієнтації на формування здатності співпрацювати з людьми інших культур, мов та релігій, розумінні несхожості людей, позитивному ставленню до розмаїття культур, звичаїв, поглядів в усіх галузях життя (Філатова, 2007, с. 105). Завдяки формуванню полікультурної компетентності педагог і учнівська молодь розуміють глобальні перспективи, факт залежності всіх людей (включаючи себе) від культурного середовища. Людина, яка володіє загальнолюдським масштабом аналізу, є більш раціональною і толерантною. Полікультурна компетентність педагога є важливою у процесі формування полікультурної компетентності учнів, що пов'язано з реалізацією гуманістичних ідей педагогіки, філософії та психології.

Таким чином, толерантність педагога як складова його педагогічної культури є умовою, що сприяє ефективній міжкультурній, міжетнічній взаємодії як «тут і зараз», так і в перспективі. Тим, хто навчає і виховує, треба знати різні аспекти толерантності та інтолерантності.

Навички толерантності сприяють безконфліктній участі у будь-якій комунікації. А провідним соціальним інститутом, що сприяє розвитку толерантних навичок майже з самого початку, є освіта, в якій продуктивно застосовується діалог, співпраця, повага між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Проаналізувавши дефініції термінів «толерантність», «педагогічна культура», ми дійшли до висновку, що вони взаємопов'язані, а використання їх у освітньому процесі сприяє ефективному досягненню високого рівня загальних та спеціальних компетентностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Газман, О. С. (1995). Самоопределение. *Новые ценности образования, 1*, 113-132.
- Лозова, В. (Ed.). (2006). *Лекції з педагогіки вищої школи. X.* : «ОВС».
- Лутаєва, Т. В., Кайдалова, Л. Г. (2013). *Педагогічна культура.* Харків.
- Михеева, Т. Б. (2011). Профессиональная толерантность учителя (на примере деятельности учителя русского языка полиэтнической школы). *Гуманитарный вектор. 1 (25)*, 42-45.
- Нечепоренко, Л. С., Подоляк, Я. В., Пасынок, В. Г. (1998). *Классическая педагогика.* Харків: Основа.
- Філатова, Л. С., Черкас, Г. В. (2007). Сутність понять «компетенція та компетентність» майбутнього вчителя в умовах компетентнісного підходу в освіті. *Педагогіка та психологія, 32*, 105–112.

**Г. Волошко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Серед важливих здатностей сучасного вчителя закладу загальної середньої освіти в Професійному стандарті зазначена здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, спілкування з представниками інших професійних груп різного рівня (Професійний стандарт за професіями). В документі також зазначена компетентність педагогічного партнерства, що передбачає здатність працювати в команді, організовувати ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з учнями і всіма учасниками освітнього процесу. Визначена компетентність передбачає високий розвиток комунікативних умінь і навичок, а також уміння співпрацювати на засадах співробітництва і партнерської взаємодії. Уміння співпрацювати та комунікувати в команді є також важливою вимогою для формування сучасного випускника Нової української школи. Отже, формування визначених навичок і компетентностей вважаємо актуальним в підготовці майбутніх педагогів і таким, що потребує додаткової уваги.



В своєму досвіді підготовки майбутніх педагогів спрямовуємо увагу на розвиток у студентів уміння аналітично та критично мислити, вирішувати складні проблеми, креативно мислити, здійснювати рефлексію своєї діяльності. Вважаємо, що всі ці важливі навички і вміння можна ефективно розвивати шляхом організації кооперативної роботи в дистанційном та змішаному форматі навчання.

На відміну від технологій спрямованих на індивідуальні чи конкурентні зусилля студентів, технології кооперативного навчання передбачають співпрацю з метою досягнення спільної мети. В процесі кооперативного навчання здобувачі освіти намагаються знайти розв'язання поставленого завдання шляхом задоволення не тільки індивідуальних навчальних потреб, а й потреб всіх членів команди. За такої організації навчання кожний член групи може отримати допомогу від однокласника, навчитись у нього новому досвіду, при чому здійснюється взаємонавчання. В процесі організації кооперативного навчання при вивченні предмету «Педагогіка» пропонуємо студентам об'єднуватись в малі групи кількістю в 4-5 осіб і відповідно меті і завданням заняття пропонуємо різні методи групової роботи. При цьому пояснюємо поставлену задачу, етапи виконання, критерії оцінювання, зауважуємо значення і правила внутрішньої групової співпраці та позитивної взаємозалежності. При цьому викладач виконує роль консультанта та фасилітатора групової роботи. На цьому етапі навчаємо учасників наступним навичкам:

- активно слухати, бути терплячими, спостерігати за темпом усіх учасників;
- співпереживати, здійснювати допомогу, підбадьорювати один одного;
- зосереджувати увагу на процесі, а не тільки на результаті навчання;
- переживати зону дискомфорту у досягненні навчальних цілей, а також позитивно відноситись до помилок;
- встановлювати контакти, домовлятись, знаходити згоду у вирішенні задачі;
- розробляти звітні матеріали, узагальнювати й структурувати результати виконання завдання, готувати їх до презентацій та обговорення;
- розподіляти власний час;
- ділитися ідеями і спостереженнями, проводити само і взаємооцінювання.

Таку роботу проводимо при організації офлайн, онлайн та змішаному навчанні, на лекціях та семінарах, під час синхронної та асинхронної взаємодії на дистанційному навчанні, при організації роботи на педагогічній практиці, при виконанні проєктної роботи в довготривалих домашніх групах.

Підготовка викладача складається із наступних запитань:

Яку мету і задачі потрібно досягти?

Яким чином створити групи?

- Яким чином будуть задіяні учасники, які ролі ?
- Якою буде послідовність виконання завдань групою?
- Які ресурси будуть задіяні?
- Як учасники отримають завдання ?
- Які часові межі для виконання?
- Які критерії оцінки ефективності роботи?
- Яким чином підтримувати мотивацію і дисципліну?
- Як організувати рефлексію і підвести підсумки?

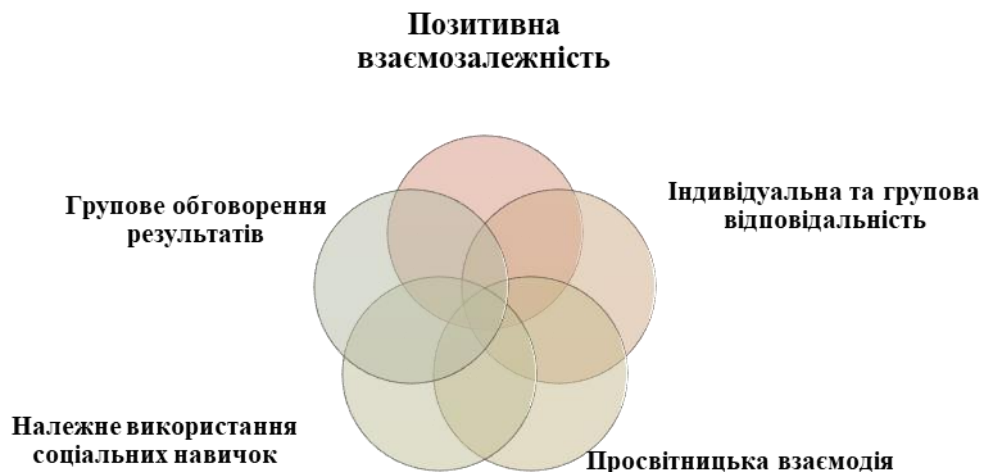
Прикладами інтерактивних методів такої технології є метод кейсів з метою розв'язання педагогічних задач, метод групового мозкового штурму для генерації ідей з метою створення проектів форм виховної роботи, метод «Шести капелюхів» з розподіленням ролей між групами, метод Волта Діснея з розподіленням ролей учасників в межах однієї групи тощо. Для презентації результатів групової роботи в онлайн навчанні використовуємо онлайн дошки, Google-документ, Google-презентації, Jamboard. Наприкінці роботи обов'язково пропонуємо рефлексію різного характеру. Учасники можуть оцінити свої індивідуальні досягнення, а також групові. Зокрема, намагаємось оцінити ступінь комфорту та ефективності роботи в групі за такими запитаннями:

- Чи сподобалось працювати в цій групі?
- Чи всі учасники дотримувались правил?
- Чи допомагали учасники один одному?
- Чи справились Ви з виконанням ролі?
- Чи легше або складніше працювати одному?
- Що допомагало групі досягнути результату?
- Що заважало досягнути результату?
- Чи хочете наступного разу працювати в цій групі?

Серед важливих умов (компонентів) організації кооперативного навчання дотримуємось визначених в психолого-педагогічній літературі (Крайова, Цибанюк, 2018; Johnson D.W., Johnson R., 1989):

- позитивна взаємозалежність,
- індивідуальна та групова відповідальність,
- просвітницька взаємодія,
- належне використання соціальних навичок
- групове обговорення результатів .

При безперечній ефективності технології кооперативного навчання маємо погляди щодо врахування деяких складнощів її застосування. Зокрема, такі як: труднощі фіксації індивідуальних навчальних досягнень студента; несформованість в учасників культури співробітництва; складність у встановленні чіткого таймінгу для підведення підсумків; гальмування у розвитку навичок самопрезентації; можливість учасників уникнути активності; непередбачуваність результатів роботи студентів, кінцевого результату заняття.



**Рис. 1.** Умови організації кооперативного навчання

### ЛІТЕРАТУРА

- Крайова, О., & Цибанюк, Т. (2018). Кооперативне навчання: особливості організації та підготовки занять. *Вісник Національного університету оборони України, 1 (49)*, 150-154.
- Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
- Johnson, D. W., Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina, MN: interaction Book Company.

**С. Генкал**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ФОРМУВАННЯ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

У державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття», Концепції Нової української школи, Концепції профільного навчання в старшій школі (2013) зазначається, що сучасні заклади загальної середньої освіти повинні забезпечити рівний доступ учнівської молоді до здобуття якісної профільної освіти; урахувати інтереси, потреби, пізнавальний досвід школярів; формувати самостійну, відповідальну, компетентну особистість, здатну до творчого розв'язання проблем, інтеграції знань, генерації та втілення нових ідей, що є умовами успішної самореалізації у навчанні та професійному світі.

У зв'язку з швидким розвитком біологічної науки, профільне навчання відіграє важливу роль під час життєвого та професійного

самовизначення учнів, спрямоване на набуття учнями компетентностей, готовності використовувати комплекс знань з біології та екології у повсякденному житті й майбутній професійній діяльності, умінь пояснювати процеси і явища природи. У проекті Державного стандарту базової середньої освіти (2020) наголошується про необхідність формування природничо-наукової компетентності учнів, що включає усвідомлення законів, правил, закономірностей еволюції, будови та функціонування біологічних систем, ціннісне ставлення до знань, життя, природи, здоров'я, розуміння учнями біологічної картини світу.

Дослідженням методологічних та дидактичних аспектів профільного навчання в школі, його сутності і структури займались науковці Н. Бібік, В. Бондар, С. Бондар, М. Бурда, С. Гончаренко, В. Кизенко, О. Корсакова, Т. Коршевнік, Ю. Мальований, Н. Ничкало, С. Трубачева, Н. Шиян та ін. Загальні проблеми змісту біологічної освіти досліджували Т. Коршевнік, Н. Матяш, Л. Рибалко, А. Степанюк, Н. Шиян та ін. Результатом наукових розвідок у напрямі біологічної компетентності стали праці вітчизняних науковців Л. Ващенко, О. Корсакової, Т. Коршевнік, Н. Матяш та ін. Теоретичні та організаційні засади продуктивного навчання розроблено І. Бемом, В. Беспальком, Н. Васюковою, В. Відякіним, А. Михайловим, А. Хуторським, В. Шадриковим, Й. Шнайдером та ін. Отже, науковцями здійснено вагомий внесок у розв'язання проблем профільного та продуктивного навчання, проте процесуальна складова, а саме, методичний аспект потребує спеціального дослідження. Термін «продуктивне навчання» (productive learning) у науковий обіг ввели німецькі вчені і педагоги І. Бем та Й. Шнайдер. Науковці (І. Буцик, М. Декарчук, М. Захарчук, І. Підласий, Ю. Романенко, А. Шкодин, К. Яресько) зазначають, що продуктивне навчання забезпечує розвиток творчого досвіду учнів, підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності, сприяє самовизначенню, самореалізації та формуванню компетентності учня.

Продуктивне навчання біології є одним із засобів підвищення якості профільної освіти за рахунок вдосконалення форм, методів, засобів навчання, що стимулюють розвиток критичного мислення та пізнавального досвіду в процесі учіння, ініціативності, самостійності, креативності особистості.

У контексті профільного навчання продуктивність навчально-пізнавальної діяльності учнів визначає активність, високий рівень мотивації учіння, міцність і дієвість знань, навички творчої та початкової професійної діяльності, можливість самореалізації, що забезпечує майбутню професійну спрямованість. Продуктивне навчання, як умова формування біологічної компетентності, має бути спрямоване на набуття учнями знань, умінь, навичок пізнавально-пошукової, дослідницької, проектної діяльності, творчого мислення, умінь аналізувати інформацію, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові, міжпредметні,

внутришньопредметні зв'язки, опанувати методологію пізнання живої природи, застосовувати набуті знання на практиці.

Засвоєння знань на продуктивному рівні забезпечує розвиток біологічної компетентності учнів, у зв'язку тим, що продуктивне навчання спирається на розвиток логічного та критичного мислення, включає аналітичну, дослідницьку, пошукову, проблемну діяльність під час якої учні висувають та обґрунтовують гіпотези, пропонують різні варіанти рішень.

Біологічну компетентність визначаємо як особистісну інтегративну характеристику суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок продуктивної навчальної діяльності, має досвід її організації, здійснення, рефлексії й аналізу результатів з визначенням подальшого пізнавального шляху.

Процес формування біологічної компетентності у контексті продуктивного навчання передбачає: забезпечення цілісності системи навчання біології, урахування інтересів, пізнавальних потреб учнів, визначення рівня їхньої підготовки; актуалізацію знань та пізнавального досвіду, збагачення освітнього простору та інформаційного середовища навчання; стимулювання пізнавальної діяльності учнів через застосування евристичних, проблемних, творчих завдань та проблематизації змісту; вибір методів, прийомів, форм навчання, що сприяють продуктивному мисленню, створенню освітніх творчих продуктів; самоаналіз учнями результатів власної діяльності.

Ефективність продуктивного навчання як засобу формування біологічної компетентності учнів залежить від форм, методів, прийомів, засобів, що використовує вчитель. Методичний інструментарій має включати елементи особистісно орієнтованого, розвивального, проблемного, проектного, модульного, інтерактивного навчання. Також важливо забезпечити принцип суб'єктності, за якого вчитель виступає в ролі наставника, консультанта, координатора учіння, що створює умови для опанування учнями нових способів діяльності, сприяє формуванню, міцних, особистісно значущих знань, способів діяльності та умінь, володіючи якими випускник школи має можливість подальшого професійного вибору на основі здобутої біологічної компетентності.

**О. Гиря**

Сумський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

## **ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ТА БІОЛОГІЇ**

Сучасна освіта, як засіб пізнання світу, має й може забезпечувати інтеграцію різних способів опанування його і тим самим збільшувати творчий потенціал студента для сприйняття й розуміння довкілля. Актуальність інтеграції обумовлена вимогами, що висуваються перед

вищою школою, соціальними запитами суспільства. Інтеграція необхідна сучасній системі освіти, оскільки традиційна монологічна система в освіті повністю втратила свою практичну ефективність.

Аргументи стосовно системного пізнання світу, інтеграції наукових знань висвітлені у працях зарубіжних і вітчизняних учених. Значний інтерес для нашого наукового пошуку мають дослідження, спрямовані на створення концепцій і принципів інтеграції змісту хіміко-біологічної освіти (зокрема, С. У. Гончаренка, І. М. Козловської, Ю. І. Мальованого, А. В. Степанюк, О. П. Мітрасової та ін.). Важливими з огляду на інтегрований підхід є праці вчених (Т. В. Гладюк, Ю. О. Єршова, Л. О. Ковальчук, Н. А. Лошкарьової, Л. М. Романишиної, О. Г. Ярошенко та ін.), присвячені вивченню дисциплін природничого циклу на засадах реалізації міжпредметних зв'язків.

Передумовою виникнення інтересу до проблеми інтеграції змісту хімічної освіти стала потреба в гуманізації та гуманітаризації змісту навчання, порушена у працях багатьох дослідників (зокрема, Р. А. Беланова, Н. М. Буринської, Т. Б. Буяльської, Л. П. Величко, Л. Ю. Очеретенко та ін.). Проте, не зважаючи на вагомі здобутки в цьому напрямі, сьогодні залишаються недостатньо вивченими важливі аспекти проблеми інтеграції професійно-зорієнтованих дисциплін у підготовці майбутніх педагогів.

З огляду на це, метою нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування застосування інтегрованого підходу у процесі підготовки майбутніх педагогів природничого профілю.

У загальнонауковій та філософській літературі зустрічаються різні означення головного ключового поняття нашого дослідження. Під інтеграцією розуміють:

- двосторонній процес об'єднання цілого і його частин – системний і структурний;
- об'єднання елементів, яке супроводжується ускладненням та зміцненням зв'язків між ними;
- процес встановлення зв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами (Козловська, 1999, с. 51);
- взаємопроникнення інформації з однієї науки в іншу (Степанюк, 1996, с. 18);
- взаємопроникнення методів дослідження з одних наук в інші, у виробленні спільного для ряду наук підходу до вивчення теоретичного опису й пояснення явищ (Гончаренко, 1997, с. 95).

Інтегрований підхід у навчальному процесі сприяє відновленню цілісних уявлень про світ, дає комплексне бачення проблем, що розглядаються. Інтеграція активізує пізнавальний процес, економить навчальний час, позбавляє студентів від втоми, орієнтує їх мислення на майбутнє. Крім того, вона сприяє підвищенню наукового рівня знань студента, розвитку його логічного мислення та творчих здібностей. Удосконалюється естетичне та моральне виховання.

Дані умови створюють базу для нових творчих досліджень у галузі методики навчання хімії та біології, вимагають пошуку нових підходів до організації навчального процесу з метою розвитку у майбутніх педагогів уміння узагальнювати, синтезувати знання із суміжних дисциплін, забезпечувати наступність знань, формуючи цілісний погляд на світ, розуміння сутності взаємозв'язків явищ та процесів. Більшість з цих завдань розв'язує методика інтегрованих занять з біології та хімії.

Інтегроване заняття – особлива форма, що об'єднує в собі одночасно з біології та хімії одне ключове поняття, тему чи явище, де виділяється провідна дисципліна, яка є інтегратором, та дисципліна допоміжна, яка сприяє поглибленню, розширенню, уточненню матеріалу провідної дисципліни.

Інтегрувати на навчальному занятті можна різні компоненти педагогічного процесу: цілі, принципи, зміст, методи та засоби навчання. Якщо взяти, наприклад, зміст, то для інтеграції у ньому може виділятися певний компонент: поняття, закони, факти, принципи, визначення, явища, ознаки, ідеї, проблеми та ін.. Можна також інтегрувати такі складові змісту, як інтелектуальні, практичні навички, уміння та компетенції. Дані компоненти з різних дисциплін, що об'єднуються на одному навчальному занятті, стають системоутворювальними, навколо них узагальнюється і систематизується навчальний матеріал. Системоутворювальний фактор є основним у організації інтегрованого заняття.

Структура інтегрованих занять відрізняється від звичайних наступними особливостями: чіткістю, компактністю, стислістю навчального процесу; значною інформаційною ємністю навчального матеріалу, що використовується на занятті; логікою й послідовністю інтеграції хімічних та біологічних понять.

Технології інтегрованого навчання успішно формують основні види компетенцій: комунікативні, навчально-пізнавальні, інформаційні, дослідницькі, що особливо важливо в умовах переходу до компетентної моделі підготовки бакалаврів та магістрів.

Для набуття комунікативних компетенцій у навчальному процесі інтегрованого навчання фіксується достатня та необхідна кількість реальних об'єктів комунікацій та засобів роботи з ними для студентів кожного ступеня навчання у рамках єдиної освітньої галузі. На інтегрованих заняттях студенти виробляють уміння та навички публічних виступів перед незнайомою аудиторією, вчать самостійно вступати у контакт у стандартних ситуаціях, використовуючи типовий набір комунікативних дій, запропонованих педагогом.

Для формування навчально-пізнавальної компетенції на інтегрованих заняттях з хімії та біології необхідно виділити загальні методичні рекомендації. При цьому необхідно супроводжувати інтегроване заняття незвичайним, яскравим і образним викладенням фактів, демонструючи, що пізнавати нове завжди захоплююче і цікаво. Регулярно на конкретних прикладах необхідно спонукати студентів

самостійно виділяти основне, суттєве, порівнювати, аналізувати, класифікувати, надавати визначення, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, доводити корисність правильного виконання даних розумових операцій, розвивати здатність знаходити нові внутрішньо-предметні та міжпредметні зв'язки та закономірності.

Студенти мають усвідомлювати соціальну значущість своєї майбутньої професії, мати мотивацію до здійснення професійної діяльності, вони повинні використовувати базові хімічні та біологічні знання, застосовувати методи математичного аналізу та моделювання, теоретичного та експериментального дослідження. У них також має бути сформована готовність до використання систематизованих теоретичних та практичних знань для визначення та вирішення дослідницьких завдань у своїй галузі, розробляти сучасні педагогічні технології з урахуванням особливостей освітнього процесу.

Студенти повинні уміло використовувати сучасну наукову апаратуру та обладнання для виконання науково-дослідницьких і лабораторних робіт, розуміти, викладати та критично аналізувати інформацію, користуватися сучасними методами обробки, аналізу та синтезу отриманої інформації.

Інтегровані заняття надають студентам доволі широке та яскраве уявлення стосовно світу, у якому вони живуть, про взаємозв'язок явищ та предметів, про взаємодорогому, про сутність багатоманітного світу. Вони також передбачають обов'язковий розвиток творчої активності студентів. Це дозволяє залучати до хіміко-біологічної складової освіти відомості із різних галузей науки, культури, мистецтва.

Необхідність використання інтегрованих занять у закладі вищої освіти обумовлюється низкою причин.

По-перше, світ, що оточує студентів, пізнається ними у своїй різноманітності та єдності, а навчальні дисципліни найчастіше спрямовані на вивчення окремих явищ цієї єдності, вони не дають уявлення про явище у цілому, розбиваючи його на розрізнені фрагменти.

По-друге, інтегровані заняття розвивають потенціал самих студентів, спонукають до активного пізнання довкілля, осмислення та знаходження причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей.

По-третє, інтеграція створює можливість для самореалізації, самовираження творчості майбутнього педагога, сприяє більш повному розкриттю його здібностей.

Переваги інтегрованих занять з біології та хімії ми вбачаємо у наступному:

– сприяють підвищенню мотивації студентів до навчання, формуванню їх пізнавального інтересу, цілісної природничо-наукової картини світу і всебічного аналізу явищ природи та життя людини;



– поглиблюють уявлення про природничі науки, розширюють світогляд, сприяють формуванню різносторонньої, гармонічно та інтелектуально розвиненої особистості;

– інтегрування хімічних та біологічних понять є джерелом встановлення нових взаємозв'язків між фактами, які доводять чи спростовують певні висновки, спостереження студентів з інтегрованих проблем, що у цілому сприяє формуванню більш високого рівня теоретичного та креативного мислення.

Таким чином, інтегровані заняття з хімії та біології пов'язані єдиною дидактичною метою: формувати цілісне сприйняття довкілля, сприяти поєднанню знань, навчати умінню прогнозувати наслідки змін у відповідній частині системи, розвивати пізнавальні інтереси студентів, створювати позитивний емоційний фон у навчанні.

#### ЛІТЕРАТУРА

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь.

Козловська, І. М. (1999). *Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи*. Львів: Світ.

Степанюк, А. В. (1996). Інтеграція природничих дисциплін в школі. *Педагогіка і психологія*, 1, 18-24.

Т. Гоголь

Рівненський державний гуманітарний університет

## ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ЛОГІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Формування різноманітних компетенцій у професійній підготовці випускників університету зумовлено переходом вищої освіти на компетентнісну модель, згідно якої – соціальне замовлення і цілі освіти формуються у компетентнісному форматі, а весь зміст освіти має бути спрямований на формування певного переліку компетенцій. Тобто, поряд з вимогами глибоких предметних знань і володінь інноваційними педагогічними та інформаційними технологіями, з'явилися такі вимоги, як соціально-професійна мобільність, здатність до адаптації, потреба в безперервному самовдосконаленні, психологічна стійкість, високий рівень загальнокультурних і професійних компетенцій. Зокрема, однією з таких вимог є залучення представників роботодавців (стейкхолдерів) до розробки змісту державних освітніх стандартів та освітніх програм.

Результати досліджень у сфері фізичної культури і спорту та опитування потенційних роботодавців (керівників освітніх організацій, дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спортивних клубів) свідчать про зростаючу роль організаційно-управлінської та логістичної діяльності, до якої має бути готовий майбутній фахівець з фізичної культури та спорту. Як суб'єкт навчальної та тренувальної діяльності, він повинен бути комунікабельним, вміти управляти людьми (і тих що навчаються, і тих що

займаються спортом), знаходити спільну мову з батьками, приймати обґрунтовані і виважені педагогічні рішення (у тому числі при виборі засобів і методів навчального чи тренувального процесів), передбачати і визначати тенденції розвитку фізичної культури і спорту, володіти знаннями з сервісного обслуговування, транспортування спортивного інвентарю (спорядження), організувати переїзди та розміщення спортсменів в готелях чи тренувальних базах і т.д.

Професійні компетенції тренера-викладача з виду спорту проявляються як синтез когнітивного аспекту, системи міждисциплінарних структурованих знань, умінь та навичок, особистісних складових (мотивація, професійно-ціннісні орієнтації, здібності, практична підготовка до професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту) і первинного професійного досвіду, який дозволить фахівцю якісно і кваліфіковано виконувати функціональні обов'язки і нормативно погоджені види професійної діяльності.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. логістика стала одним з основних тактичних та стратегічних інструментів управління і прийняття рішень в сфері розвитку ділової активності та покращення якості надавання послуг. Застосування логістичного підходу в державному управлінні організаціями фізичної культури і спорту сприяє раціоналізації комплексу послуг фізичної культури і спорту, проведення спортивно-видовищних заходів, навчально-тренувального процесу, а також інформаційно-консультативних, освітніх та інших послуг фізичної культури і спорту.

Кожному підприємству (організації) для покращення сервісного обслуговування, задоволення потреб клієнтів необхідна сильна, професійна підготовка фахівців, яка включає і логістичні компетенції. Сформованість у тренера-викладача з виду спорту логістичних компетенцій забезпечить високу результативність його професійної діяльності, що є важливою умовою адаптації і самореалізації спеціаліста у професії.

Логістична компетентність у процесі професійної підготовки – це системно-особистісне навчання спеціаліста, яке відображає єдність теоретичної і практичної оптимізаційно-управлінської підготовки, необхідної для успішного функціонування підприємства, організації, установи.

Логістична компетентність включає наступні компетенції:

- інформаційно-аналітичні (володіння методами та технологіями побудови інформаційно-логістичних систем; навички аналізу і формування матеріальних та інформаційних потоків; уміння вирішувати задачі інформаційного забезпечення логістичної системи підприємства);

- організаційно-управлінські (уміння вирішувати задачі організації і ефективного функціонування логістичної служби на підприємстві; навички планування, регулювання, управління матеріальними та інформаційними потоками; уміння ефективно управляти конфліктами в області логістичної діяльності, працювати в команді для досягнення поставлених цілей; навички логістичного управління);

- оптимізаційно-технологічні (навички організації логістичних процесів на підприємстві, оптимізаційне моделювання; володіння технологіями закупівельної та виробничої логістики, логістики розподілу та збуту запасів, транспортної логістики, логістики сервісного обслуговування);

- маркетингові (навички виявлення актуальних і перспективних тенденцій споживчого попиту; володіння технологіями сегментного аналізу ринку спортивних, туристичних, реабілітаційних, фітнес послуг, технологіями маркетингових досліджень);

- моніторингові (уміння розробляти прийоми контролю ефективності логістичної системи організації, створювати експертні системи в сервісній логістиці; навички оцінки ефективності логістичних систем закладу);

- прогностичні (уміння розробляти логістичну стратегію підприємства; навички прогнозуючого моделювання в логістиці, прийняття рішень по стратегічному плануванню розвитку логістики на підприємстві) (Грибцова, 2011, с. 39).

Для ефективного формування системи логістичних компетенцій у майбутніх тренерів-викладачів в умовах реального навчально-виховного процесу закладу вищої освіти необхідна реалізація технологічного підходу. Питання освітньо-професійних технологій, які є основою навчально-виховного процесу, стало одним із активно дискусійних в теорії і методиці професійної освіти.

Процес формування основ логістичних компетенцій майбутнього фахівця сфери фізичної культури і спорту включає: адаптацію університетського компоненту, освітньої програми, навчального плану спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» до потреб формування логістичних компетенцій (впровадження курсів «Економіка спорту» та «Управління та логістика в спорті»); поетапне формування в періоди теоретичної підготовки і різних видів практики кейс-комплексів та професійно-логістичного портфолію; виконання презентаційних проєктів та курсових робіт за тематикою, що відображає специфіку використання логістики у фізичній культурі та спорті; участь потенційних роботодавців (стейкхолдерів) до розробки освітніх програм та в комісії по підсумковій державній атестації випускника вузу.

Для забезпечення ефективного процесу формування у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту логістичних компетенцій необхідні наступні умови:

- адміністративно-організаційні (врахування при організації навчального процесу вимог сучасного ринку праці до професійної логістичної підготовки тренера-викладача з виду спорту; розвиток системи навчально-виробничого та науково-дослідного партнерства університету з різними установами (організаціями) сфери фізичної культури і спорту; педагогічний моніторинг особистого просування здобувачів вищої освіти у процесі формування логістичних компетенцій; прогностичність у

формуванні логістичних компетенцій тренера-викладача з виду спорту з урахуванням перспектив розвитку спортивної індустрії);

- дидактично-технологічні (варіативність, динамічність змістовно-технологічної бази дисциплін спеціалізації, програм практики; інтеграція нормативно-правової бази, організаційно-управлінської, професійно-практичної підготовки тренера-викладача з виду спорту; пріоритет проектних, проблемних технологій навчання; поетапне формування в період різних видів практик професійно-логістичного портфоліо, кейс-комплексів тренера-викладача з виду спорту);

- індивідуально-професійні умови (мотивація і активність студентів у володінні логістичними компетенціями; готовність викладача вузу до професійної інтеграції у процесі підготовки майбутнього фахівця; реалізація у підприємствах (організаціях) спортивного характеру вибору логістичних проектів; волонтерська діяльність студентів у сфері менеджменту сфери фізичної культури і спорту).

Результатами впровадження системи сучасних освітніх технологій на особистісно-професійному рівні в навчально-виховний процес університету виступають: підвищення конкурентоспроможності випускника на ринку праці; розвиток його соціальної, професійної мобільності науково-дослідної компетенції.

Застосування компетентісного підходу у вищій освіті спрямоване на перехід до нових галузевих стандартів і створює передумови для більшого зближення результатів освіти до потреб суспільства та вимог ринку праці.

Отже, якість професійної підготовки та формування логістичних компетенцій у майбутніх фахівців сфери фізичної культури і спорту обумовлені синергетичною цілісністю варіативних освітніх технологій, кожна з яких окремо має відносно самостійний характер, але тільки разом вони можуть забезпечити нову якість професійної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

Грибцова, Л. С. (2011). Профессионально-логистическая подготовка менеджеров санаторных комплексов. *Вестник Университета (Государственного университета)*, 4, 38-52.

Грибцова, Л. С. (2011). *Формирование в вузе профессионально-логистических компетенций менеджеров санаторно-курортных комплексов* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»). Москва.

Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64.

**O. Hryvkova**

Putyvl College of Sumy National Agrarian University

## INCORPORATING THE GENDER PERSPECTIVE IN HIGHER EDUCATION TEACHING (A GERMAN CASE STUDY)

Currently, the German universities, as well as a great number of higher educational institutions all over the world, are subject to strong pressures to

compete with one another. They not only have to attract more students in general, but also need to gain more female students in scientific and technical subjects (STEM), and male students in the humanities and pedagogical fields of study. Therefore, gender mainstreaming is an indispensable element of the corporate identity of the university marketing.

The strategy of integrating gender perspective in universities' structures, teaching and higher education didactics means the considering of gender aspects in the daily processes of planning, organization and teaching.

Actors in academic structures – managers, researchers and teachers do need gender competence. The German scholar B. Jansen-Schulz states: “This is an action competence settled in the middle of professional competence, methodological competence and social, intercultural and communicative competences” (Jansen-Schulz, 2018).

As a result, the culture of faculties will change, including their habitus, as well as their content and approaches to educating. As a consequence, it can be presumed that more girls/ women will study natural sciences and engineering, and more boys/men will pursue humanitarian and pedagogical studies.

Didactic principles underlie the theory of higher education. They determine its content, organizational forms and methods. On their basis, it is possible to comprehend and systematize the actual experience of teaching each discipline, develop a methodology for its mastering. Accordingly, gender-sensitive didactics is the key to the formation of gender competence of the higher education teachers.

Gender- sensitive didactics refers to different stages of the educational process: planning and defining the goals of teaching and training, organization and implementation of educational activities, as well as their reflection and evaluation. Gender- sensitive didactics is related to the educational needs of both women and men and, thus, contributes to the democratization of gender relations ( Derichs-Kunstmann, K., Auszra, S., & Müthing, B., 1999, S. 185).

Gender-sensitive didactics concerns the following aspects of education: content, management, methodology, framework conditions and participants of the educational process (Kaschuba, 2005).

1. Dimension "Content": It is important to analyze the existing curricula and concepts with regard to the thematization of gender relations, different living environments and interests of women / girls and men / boys and to integrate the gender perspective into the contents.

2. Dimension "Management": Managerial actions require sensitivity to one's own gender-related patterns of behavior, their reflection, as well as sampling and further developing gender-equitable management and conduct.

3. Dimension "Methodology": Methodological support provides for the satisfaction of the interests of all participants in the educational process, regardless of their gender. Teaching methods take into account gender relations and gender-specific constructs during communication and interaction. This involves the use of participatory and reflexive-oriented methods, as well as the

variability of social forms such as gender-homogeneous and heterogeneous groups, and plenum.

4. Dimension “Framework Conditions”: The planning of the educational events should take into account the living and working conditions of the participating women and men. This concerns time structure, spatial accessibility, design of premises etc.

5. Dimension “Participants”. Participants in the educational process should be viewed as individuals, and not as a learning group as a whole. Thus, it is necessary to take into account the different living conditions among women and men due to migration background / nationality, social class / environment, generation, sexual orientation, with / without disabilities, etc., as well as individual interests. This means that while planning educational activities, it is necessary to analyze the life spheres and interests of the participants, as well as to reflect on their gender bias in theoretical and political aspects. (Kaschuba,2005).

It should be noted, that the five above-mentioned dimensions of gender-sensitive didactics are interdependent; therefore, their observance in the educational process ensures the acquisition of gender competence by the higher education teachers. This is precisely the purpose of gender-sensitive didactics.

Gender competence is an important building block for professionalization, scientificity, developing of competences and quality assurance of higher education teaching. (Mischau, A., Langfeldt, B., Mehlmann, S., & Wöllmann, T., 2010, S. 29).

## REFERENCES

- Derichs-Kunstmann, K., Auszra, S., & Müthing, B. (1999). *Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik*. Bielefeld: Kleine.
- Jansen-Schulz, B. (2018). Aspects of Gender and Diversity in Higher Education Teaching and Learning and Educational Development. *Excellent Teaching: Principles, Structures and Requirements*, 133, 237.
- Kaschuba, G. (2005). Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/2005*, S. 67-74.
- Mischau, A., Langfeldt, B., Mehlmann, S., & Wöllmann, T. (2010). Auf dem Weg zu genderkompetenten LehrerInnen im Unterrichtsfach Mathematik. *Journal Netzwerk Frauen-und Geschlechterforschung NRW*, 27.

**О. Гузенко**

КЗ Сумський обласний інститут  
післядипломної освіти

**В. Харламенко**

Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Реформування освітньої системи впливає на підходи до якісних характеристик кадрового забезпечення освітнього процесу. Нормативні

вимоги до професійної діяльності знаходять відображення у кваліфікаційній характеристиці педагога. В її структуру входять базові знання, вміння, навички, необхідні і достатні для того, щоб успішно здійснювати професійну діяльність. Безумовно, що в період реформ в освіті неможливо раз і назавжди досягти потрібного рівня кваліфікації тільки маючи базову освіту. З вище окресленого випливає протиріччя між необхідним і реальним рівнем професійної компетентності педагога і необхідність підвищення кваліфікації як форми ціннісно-смислового, змістового й технологічного професійного розвитку.

З метою реформування системи освіти Казахстану було розроблено та реалізовано «Державну програму розвитку освіти Республіки Казахстан на 2011-2020 р.»». На систему підвищення кваліфікації педагогів покладають провідну роль і розглядають як один із основних інструментів реалізації її ідей.

З'ясовано, що концептуальні і структурні підходи переформатування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів республіки реалізуються через три базових комплекси. Так перший комплекс формує Центр педагогічної майстерності і його філії на базі «Назарбаєв Інтелектуальні школи». В основу діяльності центру було покладено ідею безперервного професійного розвитку вчителя в умовах інтеграції казахстанської освіти в світовий освітній простір.

У співпраці з факультетом освіти Кембриджського університету Центром було розроблено трирівневу Програму тренінгів для педагогів загальноосвітніх шкіл Республіки Казахстан з використанням кращого світового досвіду та педагогічної практики. Кожен рівень являє собою єдину навчальну програму, що передбачає навчання в аудиторії протягом 2 місяців і дистанційно (онлайн) протягом 1 місяця, далі отриманий досвід, в Центрі, транслюється для загальноосвітніх шкіл країни.

У ході дослідження виявлено, що реалізація другого комплексу передбачала створення у 2012 році в Республіці Казахстан постановою Уряду Акціонерного Товариства «Національний центр підвищення кваліфікації «Өрлеу», до складу якого шляхом злиття увійшли 17 регіональних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які стали філіями Товариства в регіонах. У даній організації підвищення кваліфікації проходять педагоги всіх рівнів освіти, від дошкільної до вищої школи. На основі корпоративного управління і єдиних нормативно-правових підходів у сфері підвищення кваліфікації дане об'єднання дозволило в короткий термін: оновити актуальність змісту і структуру короткострокових курсів підвищення кваліфікації; укласти договори співпраці з організаціями освіти для здійснення практико-орієнтованості короткострокових курсів в рамках виїзних практичних занять; навчити більше 6000 педагогів по рівневим програмами підвищення кваліфікації (другий (основний) і третій (базовий) рівень), які були розроблені «Центром педагогічної майстерності» Республіки Казахстан у співпраці з

казахстанськими і міжнародними партнерами; підвищити статус професорсько-викладацького складу через академічну мобільність, участь в грантових проєктах та наукових дослідженнях, установку зовнішніх і внутрішніх інтеграційних зв'язків, матеріальне стимулювання праці; створити мережеві спільноти педагогів для науково-методичного супроводу їх діяльності в міжкурсовий період; розробити і застосовувати систему моніторингу якості курсів підвищення кваліфікації і міжурсової діяльності педагогів; проводити науково-практичні конференції, круглі столи, брифінги; майстер-класи, вебінари, виставки республіканського і міжнародного рівнів як форми підвищення кваліфікації педагогів; здійснювати періодичну видавничу діяльність кращого вітчизняного та міжнародного педагогічного досвіду; значно поліпшити матеріально-технічну базу філій для якісної організації навчального процесу в період курсів підвищення кваліфікації (Саїнова, 2014).

Для підвищення якості та посилення інноваційного потенціалу, а також мобільності застосування освітніх програм використано модульний підхід оновлення. Сім модулів програми курсу взяті з кращих світових практик і являють собою актуальну, цілісну систему навчання, що включає необхідні компоненти рефлексивної педагогічної практики. Основне завдання програми – допомогти казахстанським вчителям оцінити і вдосконалити їх педагогічну практику. Курси нового формату не прив'язані до викладання окремих шкільних дисциплін, вони припускають використання активних методів навчання. У програмі передбачена практична складова навчання слухачів, яка реалізується на базі інноваційних шкіл на основі Національного плану розвитку функціональної грамотності школярів (Бектурова, Вагапова, 2014).

Дослідження показало, що реалізація третього комплексу передбачало створення центрів підвищення кваліфікації вчителів у складі педагогічних закладів освіти. Пріоритетним напрямом діяльності нових комплексів є забезпечення єдиного концептуального підходу до підвищення кваліфікації педагогів. У діяльності комплексів закладені такі процедури, як проведення тримісячних курсів по всім семи модулям, що поєднує очну підготовку і навчання в режимі on-line. З урахуванням світового досвіду і потреб сучасної школи розроблені зміст і методологія рівневих курсів.

Визначено, кожен рівень являє собою єдину навчальну програму, що включає всі сім модулів і передбачає навчання в аудиторії протягом 2 місяців (обличчям до обличчя) і дистанційно (он-лайн) протягом 1 місяця. По завершенню курсів у всіх комплексах вчителя складають кваліфікаційний іспити, отримують сертифікати з присвоєнням нового кваліфікаційного рівня – 1, 2 або 3, які дають право на підвищення заробітної плати (3 рівень – базовий, 2 – середній, 1 – просунутий). Таким чином, перехід до шести кваліфікаційним градаціям (три категорії вчителів і три рівня кваліфікації)



відповідає прийнятій міжнародній практиці (Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів Республіки Казахстан).

Закцентуємо, що курси підвищення кваліфікації педагогів закладів освіти проводяться наступними організаціями освіти Республіки Казахстан:

1. Центром педагогічної майстерності (ЦПМ) АОО НІШ і його філіями - за програмами третього (базового), другого (основного), першого (просунутого) рівнів;

2. АТ «Національний центр підвищення кваліфікації «Өрлеу» і його філією «Республіканський інститут підвищення кваліфікації керівних і науково-педагогічних кадрів системи освіти АТ «НЦПК «Өрлеу» – за програмами третього (базового), другого (основного) рівнів; філіями АТ «НЦПК «Өрлеу» – за програмою третього (базового) рівня.

Отже, Національний центр підвищення кваліфікації впроваджує нову єдину базу корпоративного управління, методології, трансляції світового і казахстанського досвіду, що забезпечує високу якість освіти.

Таким чином, оновлена система підвищення кваліфікації націлена на підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів закладів освіти республіки через вивчення сучасної, передової педагогічної теорії і навчання практичним методикам викладання.

#### ЛІТЕРАТУРА

Бектурова, З. К., Вагапова, Н. Н. (2014) Инновации в системе повышения квалификации педагогов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 8-4, 135-135.

Саинова, Л. А. (2014) Реформа системы повышения квалификации педагогов республики казахстан как залог качественного профессионального развития. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 8-4, 137-138.

*Система повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан.*  
Режим доступу:  
[https://studbooks.net/1854916/pedagogika/sistema\\_povysheniya\\_kvalifikatsii\\_pedagogicheskikh\\_kadrov\\_respubliki\\_kazahstan](https://studbooks.net/1854916/pedagogika/sistema_povysheniya_kvalifikatsii_pedagogicheskikh_kadrov_respubliki_kazahstan)

**O. Kozlova**

Sumy State Pedagogical  
University named after A.S. Makarenko

**O. Halus**

Khmelnysky Humanitarian  
and Pedagogical Academy

**D. Kozlov**

Sumy State Pedagogical  
University named after A.S. Makarenko

## EFFECTIVE METHODS OF TRAINING FUTURE PROFESSIONALS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Modern achievements of the theory and practice of teaching open new opportunities for a comprehensive study of the educational process of the higher

educational institutions and justification of a set of measures aimed at improving its efficiency. The main improving directions of the educational process the higher educational institutions are solving organizational issues, finding the optimal content of education, improving methods of results assessing of educational activities, teachers' professional development. Of particular importance are teaching methods as ways of interaction between teachers and students, aimed at achieving didactic and social goals.

It is agreed with the scientists' and educators' opinion that there is no need to oppose the concepts of "active" and "passive" teaching methods. It is also believed that the question of the student activity level and content, due to one or another method of teaching, may be relevant. The activity, which becomes decisive in the quality of student learning and further professional development, determines the requirements system for student learning activities and teachers' pedagogical activities. In this system, we can distinguish certain hierarchically represented components, including needs and motives, setting goals and objectives, external and internal factors, methodological approaches and principles, and so on. The ratio of these characteristics determines the choice of learning content, specific forms and methods of its implementation and the conditions of the educational process in general.

So it is about the use of such methods that stimulate students' productive, creative thinking, make him a co-author of the discovery of new ideas and innovative technologies, teach to make independent decisions and organize their effective implementation. This technological approach, in our opinion, makes it possible to ensure students' long-term activity, increase their motivation level and emotionality, take care of the interaction between teacher and student by tracking direct and feedback.

In particular, D. Woolford emphasizes that the learning process should be considered as one of the human interaction types, where the two main components are content and process. In most cases, teachers focus on the interaction content, and hence learning. But practice confirms that such a component as a process is of great importance in the educational activities organization. It is about developing the ability to communicate between participants. In accordance with the outlined problem, it is relevant to consider the so-called imitation and non-imitation types of classes and their role in the educational process of the higher educational institutions.

It is clear that this methods division is quite conditional, due to their dialectical interdependence. Non-imitation classes can include: problem lecture (students' independent creative work throughout the lesson is provided with control questions, discussions); practical training and laboratory work, provided that students independently obtain the results, their analysis and correction of errors and omissions; seminar and thematic discussion with the participation of all students as speakers; course project preparation, graduation work in the presence of reliable control over the independent work of the student; group consultation with

involvement in creative discussion of the problems; research work in ensuring control and guaranteeing its independent performance by students.

The main feature of simulation classes, in our opinion, is the reproduction of individual or collective professional activity. These include: analysis of specific situations; simulation exercises; individual training, self-storming (individual “brainstorming”); “Press conference”, brainstorming (collective “brainstorming”); business games, problem storming (cascade “brainstorming”); workshops, quests, hackathons (training event during which students, united in teams, solved a certain professional problem in a limited period of time), event management, networking (social and professional activities aimed at the fastest and most effective solution of complex life, professional tasks and business issues with the help of friends and acquaintances (for example, finding clients, hiring the best employees, attracting investors), branding, crowdfunding (cooperation of people who voluntarily combine financial or other resources, usually through the Internet in order to provide support to other people or organizations), fundraising (search for human, informational, financial, material and other resources for the implementation of targeted projects or the science of successfully convincing others that the organization deserves attention).

The process of designing simulation classes takes into account the following components: simulation of specific conditions; game modeling of the content and forms of professional activity; joint activities of all participants; dialogic communication; problems of the content of the simulation model.

Thus, the educational process of higher education as an object of didactic analysis, provides an opportunity to obtain valuable information for the implementation of further management decisions, in particular: determining the quality of the educational process and its components; assessment of interaction between participants in the educational process; introduction of modern educational technologies, etc. We believe that the creative use of the proposed approaches to the educational process of the higher educational institutions can help increase its efficiency and effectiveness.

**Н. Коваленко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

**Актуальність дослідження.** Концепція «Нова українська школа» визначає вчителя агентом і рушієм освітніх реформ, без якого прогресивні поступки неможливі. Сприяння професійному та особистому зростанню вчителя, підвищення його соціального статусу є одним з пріоритетів реформи. Заклади вищої педагогічної освіти зорієнтовані на підготовку професіонала готового до ефективної діяльності в умовах освітніх реформ. Розуміння місії педагогічної діяльності, власної ролі і відповідальності в

освітніх інноваціях, усвідомлення себе творцем освітньої системи створюють професійну ідентичність, яка поряд з педагогічним теоретичним підґрунтям, методичною майстерністю, потребує самопізнання, саморозуміння і саморозвитку майбутнього вчителя. Тому постає необхідність вивчення чинників становлення професійної ідентичності майбутніх вчителів.

**Аналіз актуальних досліджень.** *Професійна ідентичність вчителя* розглядається, зокрема, у контексті психології розвитку особистості вчителя (І. Бех, Г. Бордовський, І. Ісаєв, Є. Гришін, С. Максименко, А. Мудрик, В. Шадриков та інші автори), формування педагогічного мислення (О. Анісімов, В. Давидов, М. Кашапов, Ю. Кулюткін та інші науковці). Дослідження, присвячені питанням становлення *ідентифікації, ідентичності майбутнього вчителя* в контексті розвитку професійної самосвідомості знаходимо в роботах (І. Вачков, О. Гриньова, В. Козієв, В. Саврасов, В. Якунін та інші вчені).

Метою даного дослідження стало вивчення чинників формування професійної ідентичності майбутніх вчителів.

**Виклад основного матеріалу.** *Професійну ідентичність майбутнього вчителя* визначаємо як усвідомлення тотожності майбутніми вчителями, приналежності себе з представниками професійної групи; усвідомлення (на основі саморефлексії та самодослідження) власних професійних інтересів, потреб, цінностей, можливостей, власного професійного вибору, професійних перспектив, розуміння відповідності / невідповідності до професійних вимог, визначення напрямів особистісного та професійного розвитку; сформованість уявлень про образ професії, образ професіонала; емоційно позитивне ставлення до: себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійної діяльності; професії; професійної групи; мотиваційна активність та готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, розвиток своєї особистості, образу Я.

У відповідності до проведеного теоретичного аналізу наукової літератури, професійну ідентичність визначили як динамічну структуру особистості, що складається з когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів, які ґрунтуються на процесах самопізнання, самоствавлення і саморозвитку.

Когнітивний, компонент професійної ідентичності реалізується за допомогою самопізнання і розуміння, в його склад входять такі елементи професійні знання і переконання, виражені як образ професії, образ професіонала, професійні смисли. Емоційно-ціннісний компонент складається в результаті самоствавлення, самооцінки і включає ставлення до професії, професійну самооцінку і професійні цінності. Мотиваційний компонент розкривається через процес самореалізації і охоплює такі елементи, як навчально-професійне планування, професійна позиція, професійні установки, професійні очікування. Визначена структура стала підґрунтям для визначення діагностичного інструментарію дослідження.

Дослідження проводилось на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка протягом листопада 2020 року. Вибірку склали 63 майбутніх вчителів – студентів другого курсу Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Фізико-математичного, Природничого географічного факультетів та спеціальності «Початкова освіта», 48 респондентів жіночої статі 15 осіб чоловічої.

Гіпотеза дослідження передбачала, що розвиток професійної ідентичності майбутніх вчителів залежить від розвитку їх рефлексивності, наявності сімейних професійних традицій, ціннісних орієнтацій та мотивації до професії. Тому було використано опитувальники: методика діагностики рівня розвитку рефлексивності, опитувальник А. Карпова; опитувальних ціннісних орієнтацій М. Рокич, опитувальник мотивації професійної діяльності К. Замфір.

Однією з гіпотез передбачали зв'язок між *рефлексивністю* і рівнем сформованості професійної ідентичності майбутнього вчителя. З цією метою проаналізували значення рефлексивності майбутніх вчителів, отримані за методикою діагностики рефлексивності (опитувальник Карпова А.В., тест на рефлексію), яка призначена для визначення рівня розвитку рефлексії у відповідності до рівнів професійної ідентичності майбутнього вчителя.

За отриманими результатами спостерігали *залежність за середніми значеннями рефлексивності і середніми значеннями професійної ідентичності* (таблиця 1).

Так спостерігали найвищий рівень рефлексивності у студентів з середнім рівнем розвитку професійної ідентичності. Можемо передбачити що вміння рефлексії могли визначити і рівень професійної ідентичності. Оскільки вміння аналізувати своє відношення до себе як суб'єкта навчання, майбутнього професіонала, професійної групи, професійної діяльності, вміння точно ідентифікувати власну позицію у запитаннях анкети могли визначити зависокий чи занижений рівень професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Таблиця 1

**Результати за тестом рефлексивності в залежності від рівня професійної ідентичності майбутніх вчителів**

Рівень професійної ідентичності (П) студентів	низький	середній	високий
Середнє значення П за рівнями	10,6	17,8	23,4
Середнє значення рефлексивності за рівнем П	111,8	122,6	117,6

Поряд з тим спостерігали важливість для майбутніх вчителів можливості прояву індивідуальних якостей в професійній діяльності, так, виявили, що для 95,3% студентів важливо, щоб майбутня професія дозволила проявити їх індивідуальність, 90,7% вказали що знають, які їх особистісні якості сприятимуть успіху в майбутній професії; 79,1%

студентів знають якими вміннями мають оволодіти щоб відчутти себе фахівцем в цій галузі; вважають, що їх особистісні якості відповідають обраній професії.

Аналізуючи кореляцію рівня розвитку професійної ідентичності майбутніх вчителів із сімейними професійними установками, цінностями, традиціями виявили, що з загальної вибірки 34,9% відсотків студентів у професійному плані унаслідують близьких людей, у 30,2% студентів в родині є педагоги. Аналізуючи вибірку студентів з високим рівнем професійної ідентичності виявили, відповідно 68,2% і 74,8%, що говорить про залежність між виділеним чинником і рівнем ПІ.

Аналізуючи кореляцію емоційно-позитивного сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності з рівнем професійної ідентичності майбутніх вчителів виявили, неоднозначні результати за схожими запитаннями, так аналізуючи результати загальної вибірки студентів виявили, що 55,8% респондентів говорять у більшості про позитивні емоції, емоційний підйом від перспектив своєї майбутньої професії; поряд з тим в іншому запитанні 77,6% визначили, що професія педагога не завжди викликає у студентів позитивні емоції; і в третьому запитанні 55,6% респондентів зазначили, що їх думки про майбутню кар'єру в педагогічній діяльності доставляють їм радість.

Підсумовуючи можемо зазначити, що за усіма запитаннями більше половини студентів отримують задоволення від власного професійного вибору, що може стати гарним підґрунтям процесу формування професійної ідентичності майбутніх вчителів.

Аналізуючи залежність рівня професійної ідентичності майбутніх вчителів і значимість для них *мотиви професійної діяльності* виявили, що для студентів з високим, вище середнього і середнім рівнем професійної ідентифікації найбільш значимими стали мотиви професійної діяльності: задоволення від самого процесу і результату роботи; можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності і грошовий заробіток.

Усвідомлення *перспектив самореалізації* професії є одним з показників професійної ідентичності. Тому передбачали, що цілеспрямоване розкриття перспектив і формування студентами професійних планів могло би підвищити рівень професійної ідентичності. Результати дослідження виявили, що за схожими запитаннями респонденти надали дещо різні відповіді, так 60% студентів загальної вибірки (81,6% студентів з високим рівнем професійної ідентичності) не мають чітких уявлень щодо того, чим займатись після закінчення ЗВО, і 48,8% респондентів загальної вибірки (76,3% студентів з високим рівнем професійної ідентичності) усвідомлюють професійні перспективи; 46,5% загальної вибірки (21,6% студентів з високим рівнем професійної ідентичності) не мають чіткого уявлення про професійне майбутнє.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Узагальнюючи отримані результати дослідження *чинників*, які визначають ефективність

формування професійної ідентичності майбутніх вчителів виявили, що *рефлексивність* мала незначний вплив у формуванні професійної ідентичності. Спостерігали кореляцію високого рівня професійної ідентичності майбутніх вчителів з наявністю *сімейних* педагогічних професійних традицій. Аналізуючи залежність рівня професійної ідентичності майбутніх вчителів і значимість для них *мотиви професійної діяльності* виявили, що для студентів з високим, вище середнього і середнім рівнем професійної ідентифікації найбільш значимими стали мотиви професійної діяльності: задоволення від самого процесу і результату роботи; можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності і грошовий заробіток.

Отримані результати визначають перспективи подальших досліджень: необхідність цілеспрямованої системи роботи з метою розвитку професійної ідентифікації майбутнього вчителя, розвитку їх рефлексивності, само сприйняття, формування позитивного образу професії, позитивно-емоційного ставлення до професійної діяльності та професійної групи.

**О. Кривонос**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ПРАКТИЧНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОВІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ**

Стратегічним завданням реформи загальної середньої освіти є підготовка випускника школи на рівні компетентностей, що володіє комунікативними здатностями, сучасними інформаційними технологіями, знає іноземні мови, здатного навчатися протягом всього життя, може бути успішним у майбутній професійній діяльності тощо.

Зрозуміло, що такого багатогранно розвиненого випускника повинен готувати сучасний компетентний учитель, що володіє здатністю формування як ключових, так і спеціальних (предметних) компетентностей учнів.

Перед закладами вищої педагогічної освіти стоїть серйозний виклик щодо створення необхідних умов для підготовки майбутнього вчителя, здатного реалізувати основні принципи реформованої нової української школи.

Вважаємо, що однією із провідних умов навчання студентів на рівні компетентностей є організація практичного навчання з використанням сучасних ефективних методів і форм навчання.

Нами було виявлено, що передумовою розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів є формування їх професійно-творчих умінь.

На підставі результатів теоретичного дослідження та практичного досвіду ми дійшли висновку, що професійно-творчі вміння педагога – це внутрішньо значима, сформована в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок при розв'язанні нестандартних задач професійної педагогічної діяльності (Кривонос, 2016, с. 191).

Формування професійних умінь, зокрема, і творчого характеру, здійснюється тільки в практичній педагогічній діяльності.

Аналіз наукової педагогічної і психологічної літератури та особистий викладацький досвід нас переконав у тому, що найбільші дидактичні можливості для формування професійно-творчих умінь студентів, а далі професійних компетентностей, створюються в процесі навчальної та виробничої професійної практики студентів, на якій створюються умови, що максимально наближені до умов самостійної професійної педагогічної діяльності. Тобто професійно-творча робота студентів у період практики – мікроаналог їх майбутньої діяльності як фахівця. Практична підготовка стає надійною основою для адаптації майбутніх спеціалістів до конкретних мінливих умов майбутньої роботи.

Мінливість умов організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти особливо проявляється зараз, коли в зв'язку з особливою епідеміологічною ситуацією, навчання тривалий період здійснюється за дистанційною формою. Ця форма вимагає особливих здатностей учителя до його підготовки та організації, володіння сучасними інформаційно-комунікативними технологіями, принципами педагогіки партнерства, зважаючи, що до освітнього процесу активно залучаються батьки учнів.

Проходження навчальної і виробничої практики студентами в умовах дистанційної освіти забезпечує формування їх умінь і компетентностей організувати таке навчання. Дуже важливою є реалізація творчого підходу до підготовки завдань дистанційного навчання. Інколи викладачам педагогічного університету доводиться моделювати реальний освітній процес в певних класах школи.

Науковцями доведено, що під час професійно-творчої практики в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності реалізується особистісно-діяльнісний підхід (І. Бех, О. Леонт'єв, В. Онищук, А. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Савченко, Г. Щукіна).

Організація пізнавально-творчої професійної діяльності, як під час практичних занять, так і при проходженні навчальної та виробничої практики студентами, має особливе значення у формуванні професійних умінь творчого характеру, а далі як ключових, так і предметних компетентностей. Адже майбутнім спеціалістам треба бути готовими до того, що у повсякденному житті постійно доведеться працювати у непередбачених, нестандартних умовах в умовах дефіциту часу та інформації. Тому необхідно сформувати вміння не лише швидко пристосовуватися до ситуації, що змінюється, але й прийняти правильне рішення, щоб забезпечити ефективний процес формування і розвитку особистості учня. А такі вміння можуть бути сформовані тільки в реальних або змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності.

Як засвідчують наукові дослідження, головне у професійній діяльності спеціаліста – уміти творчо мислити в межах реальної педагогічної ситуації шляхом розмірковування і відстоювання своєї точки



зору, що можливо на основі сформованої власної «внутрішньої» і глибоко пережитої системи знань.

Як зазначає М. Лазарєв, надбання світової і вітчизняної педагогіки дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у закладі вищої і загальної середньої освіти творчої праці у порівнянні з працею репродуктивною (Лазарєв, 2016).

Таким чином, можна зробити висновок, що практичне навчання студентів є провідною умовою формування їх професійних компетентностей, відіграє системо утворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця. Під час практики у студента формуються такі творчі здатності як: аналізувати освітній процес і професійні ситуації; уміня діагностувати і спостерігати динаміку змін: інтелектуальних, психічних і соціальних якостей особистості учня; розв'язувати нестандартні професійні задачі діяльності тощо. У ході практики студенти застосовують спеціальні знання в своїй професійній діяльності, теоретичні положення набувають для них особистісне значення. Практика дає можливість перекласти професійні знання на язык практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання практичних задач та формування як професійно-творчих умінь майбутніх педагогів, так і їх професійних компетентностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Кривонос, О. Б. (2016). *Формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя в евристичному навчанні*. Суми: ФОП Сьома С.П.
- Лазарєв, М. О. (2016). *Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету*. Суми: ФОП Цьома С.П.

**М. Малахова**

Інституту мистецтв Київського  
університету імені Бориса Грінченка

### **НАУКОВІ ПІДХОДИ В ОРГАНІЗАЦІЇ АНСАМБЛЕВОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ: СИСТЕМНИЙ, АКСІОЛОГІЧНИЙ**

Професійна підготовка фахівців у галузі музичного мистецтва, відповідно до вимог Болонської декларації, потребує реалізації в освітньому процесі таких підходів, які забезпечують формування у студентів-інструменталістів фахово необхідних компетентностей та професійно-особистісних якостей.

Системний підхід є важливим методологічним засобом наукового пізнання, який передбачає системне охоплення, системне уявлення, системну організацію дослідження об'єктів з наступною оптимізацією їхньої структури і функцій (Волкова, Козлов, 2004).

Поняття «система» використовується в науковій літературі у різних значеннях. Під системою розуміють іноді сукупність предметів, іноді форму, вид тощо. Найчастіше цей термін вживається для позначення

упорядкованої кількості елементів. У філософських і педагогічних словниках термін «система» визначається як сукупність елементів, які перебувають у стосунках і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність (Ільичев, 1983, с. 610), а системний підхід трактується як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем (Радул, 2004, с. 234 – 235). Системний підхід не існує у вигляді методики з чітко визначеною логічною концепцією, його можна визначити як сукупність логічних прийомів (системний аналіз і синтез), методичних правил і принципів теоретичного дослідження, що виконує евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід є тією методологічною основою, яка дозволяє розглядати педагогічний процес як цілісність з усією різноманітністю взаємозв'язків між її компонентами, ефективність функціонування якої залежить як від кінцевої мети, до якої вона спрямована, так і від її внутрішньої структури.

Найбільш вдалою і плідною є концепція Н. Кузьміної, в якій уведено поняття «педагогічна система» і дано її визначення як «множини взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей». Серед структурних компонентів педагогічної системи авторка виокремлює: 1) навчальну інформацію; 2) засоби педагогічної комунікації (методи, форми, засоби навчання і виховання); 3) учнів; 4) педагога; 5) мету. Важливим, на наш погляд, є визначення Н. Кузьміною функціональних компонентів педагогічної системи (конструктивного, комунікативного, організаційного, гностичного, проєктувального або прогностичного) які розглядаються нею як зв'язки між структурними компонентами (Кузьміна, 2002, с. 10).

Систему освіти можна розглядати як відкриту тому, що в ній постійно присутній зворотний процес обміну інформацією (знаннями, когнітивними структурами) між викладачем і вихованцем, що значною мірою зумовлює появу під час цього процесу нових цілей, методів і засобів навчання. Через це відбувається зміна змісту освіти, виникає нелінійність, неврівноваженість як освітнього процесу, так і його результату, оскільки результат освітнього процесу, як правило, завжди відмінний від задумів його учасників. Крім того, тут спостерігається швидке збільшення освітнього інформаційного простору, що виводить освітню систему зі стійкої рівноваги, відкриваючи перед нею багатоваріантність вибору шляхів подальшого розвитку (Федорова, 2004, с. 24 – 25).

У контексті організації ансамблевого навчання студентів-інструменталістів ми застосовуємо системний підхід як: а) засіб наукового пізнання, який сприяє уявленню навчального народно-інструментального ансамблю як системи; б) метод дослідження процесу формування професійно-особистісних якостей студентів у системі оркестрово-

ансамблевих дисциплін, який дає змогу визначити сутність цього процесу, здійснити його структурний аналіз, встановити характер взаємодії його складових компонентів, пояснити закономірності їхнього функціонування як єдиного цілого; в) методологічний принцип, реалізація якого спрямована на системну організацію досліджуваного процесу та окремих його складових.

Розкриття особистісного творчого потенціалу та розвиток фахово необхідних якостей студентів неможливі без аксіологічного підходу в організації освітнього процесу в навчальних інструментальних ансамблях. Це обумовлене тим, що аксіологічний компонент займає особливе місце у структурі фахової діяльності педагога і складає основу для формування решти компонентів цієї системи. У цьому контексті цінності виступають духовними феноменами, які мають особистісний смисл і є орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок.

Аксіологічний компонент фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва передбачає залучення студентів до знань про освітні цінності, які характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного педагога.

Цінності є основними складовими структури особистості. Вони визначають спрямованість, активність, діяльність, волю; орієнтують людину на визначені цілі та регулюють соціальну поведінку людей. Вони виявляються в особистісних установках (настановах), властивостях, якостях і відображають ставлення особистості до суспільства, природи, до самої себе.

Духовні цінності є продуктом духовної діяльності людей. Вони формують і розвивають духовний світ людини, енергетично збагачують його (знання, ідеї, ідеали, принципи, цілі тощо). Упровадження цих цінностей в освітній процес має велику соціальну значущість.

У сфері музичного мистецтва сутність, структурні й функціональні компоненти духовного потенціалу особистості ґрунтовно досліджені в наукових працях О. Олексюк, у яких розкрито зміст організаційно-методичної системи формування духовного потенціалу студентів музично-педагогічної спеціальності та визначено ціннісні пріоритети модернізації музичної освіти в Україні. На думку дослідниці, ціннісні орієнтації відіграють смислоутворюючу роль: усвідомлення значущих моментів педагогічної діяльності як цінних для себе забезпечує психологічну готовність до визначення мети й особистісного смислу цієї діяльності, до прийняття і проектування розвитку учня, формування професійного ідеалу і «Я»-концепції (Олексюк, 2004, с. 97 – 98).

Дотримуючись аксіологічного підходу в організації освітнього процесу в навчальних інструментальних ансамблях, ми маємо на меті формування у студентів-інструменталістів таких професійно-особистісних якостей, як:

1) позитивна мотивація до музично-педагогічної діяльності та ансамблевого виконавства (усвідомлення соціальної значущості роботи музиканта-педагога, можливість реалізувати свої педагогічні й музичні здібності; можливість творчого самовираження в педагогічній та

концертно-виконавській діяльності; реалізація власного творчого потенціалу в інтерпретації ансамблевих творів; актуалізація набутих на заняттях фахових дисциплін знань, умінь і навичок);

2) усвідомлення виховних функцій та художньої цінності музичного мистецтва (здатність відбирати для освітньої діяльності високохудожні твори вітчизняної і зарубіжної музики; розширення художньо-естетичного досвіду у процесі сприймання та виконання музичних творів);

3) наявність професійного ідеалу (орієнтація у навчальній діяльності на кращих виконавців-інструменталістів, музичних педагогів, керівників музичних колективів та виховання в собі відповідних якостей; саморозвиток і самовдосконалення відповідно до створеного ідеалу);

4) прагнення інтелектуального, естетичного й духовного розвитку (спрямування музично-творчої діяльності на розвиток власного духовного потенціалу; формування у студентів толерантності, духовності та ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва; стимулювання творчої самореалізації студентів у колективній музично-виконавській діяльності);

5) формування загальної та сценічної культури (культура мовлення, культура поведінки, культура одягу; культура спілкування у творчому колективі; культура поведінки в репетиційному процесі, сценічна культура й виконавська майстерність).

Отже, виходячи із специфіки функціонування навчальних народно-інструментальних ансамблів у класичних і педагогічних університетах, раціональним є застосування системного та аксіологічного підходів, що надасть змогу: 1) розкрити сутність навчального народно-інструментального ансамблю як соціально-педагогічної системи; 2) довести доцільність аксіологічного аспекту організації освітнього процесу в оркестровому та ансамблевому класах як важливого чинника формування професійно-особистісних якостей студентів-інструменталістів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Волкова, В. Н., Козлов, В. Н. (2004). *Системный анализ и принятие решений: словарь-справочник*. Москва: Высшая школа.
- Ильичев, Л. Ф., Федосеев, П. Н., Ковалев, С. М., Панов С. М. (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.
- Кузьмина, Н. В. (2002). *Методы системного педагогического исследования*. Москва: Нар. образование.
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. Київ: Знання України.
- Радул, В. В., Гончаренко, С. У. Дубінка, М. М. (2004). *Соціолого-педагогічний словник*. Київ: ЕксОб.
- Фёдорова, М. А. (2004). *Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Ставрополь.

## **ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ОСВІТИ В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АВСТРІЇ**

Питання якості освіти завжди перебувало в центрі наукових пошуків учених. Як міждисциплінарний термін якість є одним із головних чинників буття людини, її діяльності, соціальних устремлінь, розвитку духовної культури та самореалізації й самовдосконалення.

У галузі університетської освіти якість розглядається з позицій реалізації зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: диференціація між підзвітністю (взаємодія університету із зовнішнім середовищем) та підвищенням якості (на рівні навчального закладу та на академічній дисципліні). Враховуючи цю особливість, проблема якості та її гарантій набувають особливої значущості в умовах глобалізованого світу щодо запитаності фахівців та вимог роботодавців.

Болонський процес є природним розвитком тенденцій об'єднання європейської та світової освіти. Він передбачає створення інтегрованої загальноєвропейської системи вищої освіти, заснованої на єдиних принципах організації та стандартах якості. У такому контексті якість зумовлена рівнем викладання і науково-дослідною роботою, керівництвом та управлінням освітньою установою, здатністю задовольняти потреби студентської молоді у забезпеченні новітніми кваліфікаційними й професійними послугами та наданням закладам вищої освіти здійснювати підготовку та перепідготовку фахівців на всіх рівнях.

Однією з необхідних умов підтвердження закладами вищої освіти свого статусу є наявність системи менеджменту якості (СМЯ). Заклади, що перебувають в умовах конкуренції, відчують потребу в розробленні таких систем, отриманні результативності щодо їх запровадження.

Визначають такі шляхи формування СМЯ в ЗВО:

– розроблення унікальної моделі системи управління за якістю освіти на прикладі конкретного навчального закладу, яка має бути універсальною, застосовуваною для інших закладів;

– використання універсальних принципів створення сучасних СМЯ, що використовуються в різних сферах діяльності. Вони знайшли відображення у вимогах міжнародних стандартів ISO серії 9000: 2000 та критеріїв національних премій у галузі якості.

Основною формою діяльності закладів вищої освіти є надання ними освітніх послуг. Під освітньою послугою розуміють комплекс цілеспрямовано створюваних і пропонованих можливостей для отримання знань, умінь з метою задоволення освітніх потреб. Подібна послуга є унікальною за сукупністю таких параметрів, як тривалість і трудомісткість виробництва (4 – 5 років, 6500 – 9000 навчальних годин). У такому

контексті студент виступає споживачем результатів освітнього та інших процесів ЗВО і водночас його учасником (Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers, Steen, 2010).

Відтак якість останнього залежить не тільки від інфраструктури закладу, викладацького складу, навчально-методичного забезпечення, методів і методик навчання, а й від здатностей студента і його бажання вчитися.

Тривалість «технологічного процесу» ЗВО становить 5 – 6 років. Якщо розглядати весь освітній процес – від дитячого садка до докторантури – загальна його тривалість становить від 19 до 22 років. Жодне підприємство, жодної галузі економіки і промисловості не має такого довготривалого виробничого циклу. Таким чином, специфіку СМЯ ЗВО визначають його «продукція» і тривалість «технологічного процесу» її виробництва. Це передбачає такі важливі його складники, як: комплексність (50–60 різних навчальних дисциплін); складність (значна частка участі працівників високої кваліфікації: докторів і кандидатів наук, професорів і доцентів); відповідальність (фахівці з вищою освітою є основним елементом інтелектуального потенціалу суспільства).

У підвищенні якості освіти зацікавлені держава, суспільство, роботодавці, студенти та їхні батьки. Нині більшість ЗВО при організації своєї діяльності спираються в основному на виконання вимог держави, відображених у загальнообов'язкових освітніх стандартах і показниках державної атестації та акредитації закладів вищої освіти. Інші ресурси регламентують нормативні вимоги щодо надання освітніх послуг, необхідність виконання яких є умовою існування закладів із бюджетним фінансуванням.

Стандарти та директиви Європейська мережа організацій гарантії якості (надалі ЄМОГЯ). Для координації розроблення європейських стандартів якості та вирішення проблем сертифікації та акредитації освітніх програм і установ була створена ЄМОГЯ у сфері вищої освіти. Відповідно до рішення Берлінської декларації ЄМОГЯ розробила «Стандарти та директиви для гарантії якості вищої освіти в Європейському регіоні». Цей документ є основою для побудови цілої низки європейських агенцій із забезпечення якості освіти та акредитації (Seel, 2009).

Перетворення навчального процесу в сучасну систему, орієнтовану на якість, тобто на задоволення потреб зацікавлених сторін і насамперед того, хто навчається, як головного споживача освіти передбачає:

- поліпшення якості набору абітурієнтів;
- зростання рівня відвідування та успішності студентів;
- переваги при ліцензуванні та атестації;
- вимірність показників, за якими оцінюється викладацька робота;
- зростання компетентності викладачів, підвищення кваліфікації при веденні дисциплін;
- чітке планування розкладу занять, завчасне інформування про зміни в розкладі та заміни викладачів;

– упорядкування зовнішньої та внутрішньої документації, в тому числі у випадках змін, що вносяться до неї, і ознайомлення з ними фахівців;

– підвищення конкурентності, імідж викладачів і освітнього закладу;

– співвіднесення діяльності закладу вищої освіти з акредитаційними показниками ефективності внутрішньої системи забезпечення якості освіти (Posch, 2010).

На сьогодні Австрія доклала великих зусиль у власному освітньому секторі, щоб підготувати вчителів до майбутніх викликів та для постійного розвитку і вдосконалення власної систем забезпечення якості.

#### ЛІТЕРАТУРА

Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD

Posch, P. (2010). Teacher Education in Austria. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook of Teacher Education World-Wide - Issues and Challenges* (pp. 61-82). Athens: Atrapos Editions.

Seel, A. (2009). Kommentar zu Kapitel 5 Schulevaluation und Lehrerbeurteilung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz* (n.p.). Graz: Leykam. Retrieved from: <https://www.bifie.at/buch/1053/5/k>

Офіційний сайт Австрійської агенції із забезпечення якості та акредитації. Режим доступу: <https://www.aq.ac.at/de/>.

**І. В. Михайличенко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### ДОСВІД ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Л. КІРДІЩЕВОЇ В ЛЕБЕДИНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩІ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

На сучасному етапі розвитку освіти в центрі уваги закордонних і вітчизняних дослідників, а також практиків перебуває особистісно-зорієнтований підхід, у межах якого широко застосовується технологія проєктної діяльності. У концепції «Нова українська школа» чітко регламентоване наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти. Цей процес має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи та відкрити широке застосування інноваційних форм діяльності, серед яких чільне місце належить проєктній методиці (Концепція Нової української школи).

Сучасна концепція проєктної діяльності ґрунтується на досвіді педагогіки американського прагматизму (Дж. Дьюї, В. Кільпатрик), вітчизняної школи (П. Блонський, А. Макаренко), німецької реформаторської школи (Г. Гаудик, М. Кершенштайнер, Ф. Карсен, Г. Литц, П. Петерсон, А. Рейхвейн). Проєктна методика з самого початку

носила інтегративний характер. Тому застосування проєктної методики було предметом реформування педагогіки в різних країнах.

Уперше термін «проєктна діяльність» було введено, науково описано та класифіковано В. Кільпатриком. Науковець уважав необхідним включення методу проєкту в освітній процес. Дж. Дьюї також запропонував включити проєктну діяльність в освітній процес. На початку ХХ сторіччя дослідник використовував метод проєкту в прагматичній педагогіці з метою організації цілеспрямованої діяльності дітей з урахуванням їх особистих інтересів.

Уперше у вітчизняній педагогіці актуальність проєктної діяльності вивчав А. Макаренко, який у результаті своєї новаторської педагогічної роботи дійшов висновку про проєктування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Також, уперше поняття «проєктування» у вітчизняній педагогічній науці застосовував А. Макаренко. У роботах науковця йшлося про проєктування особистості на основі цілей виховання, а також здібностей і схильностей конкретного вихованця. Таку думку висловлював і В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого пронизує ідея проєктування людини.

На основі дослідження Т. Комар окреслюємо, що метод проєкту – це сукупність операцій оволодіння певною сферою практичного чи теоретичного знання, тією чи іншою діяльністю; це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання (Комар, 2013, с. 103).

Проєктна діяльність як сучасна педагогічна особистісно-орієнтована технологія відображає основні принципи гуманістичного підходу в освіті: особливу увагу до індивідуальності людини, її особистості; чіткість, орієнтацію на свідоме, розвиток критичного мислення індивіда. Ці принципи не лише віддзеркалюють концепцію гуманної педагогіки, але й лежать в основі поглядів на освітню діяльність відомих очільників розвитку освіти на теренах Сумщини, серед яких гідне місце займає постать Л. Кірдіщевої (1977–2017 роки діяльності).

Як очільник ради директорів педагогічних ЗВО І-II р.а. Центрального регіону України (2004–2017 рр.), Л. Кірдіщева дбала про те, щоб робота проходила з впровадженням сучасних форм її проведення, висвітленням досвіду організації навчально-виховного процесу в закладах освіти регіону і узагальненням його. Значну увагу приділялося безпосередній організації зустрічей у рамках регіону з науковцями, педагогами-новаторами, зокрема директором УЦЯО (на базі Богуславського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. С. Нечуя-Левицького, 2010 р.), академіком Ш. Амонашвілі (на базі ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А.С. Макаренка», 2011 р.). Під її керівництвом відбувалася координація діяльності колективів педагогічних закладів освіти І-II р.а. Центрального регіону України щодо вироблення єдиних підходів до організації навчально-виховної діяльності, що допомагало в організації роботи закладів освіти регіону в світлі ініціатив Болонського процесу.



Крім того, за ініціативи Л. Кірдіщевої у 2009-2010 рр. було запроваджено рейтингову книжку викладача з метою систематичного фіксування педагогічним працівником виконаних завдань, спрямованих на підвищення рівня його професійної компетентності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу і авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Аналіз результатів діагностування надав змогу адміністрації виявити рівень професійної компетентності викладачів і раціонально спланувати методичну роботу, оформивши це наказом, визначити її структуру та основні напрямки діяльності педагогічного колективу щодо підвищення педагогічної майстерності його членів у річному плані училища. У такий спосіб розробка рейтингової книжки, у межах проєктної діяльності, здійснювала систематичне фіксування педагогічним працівником виконаних завдань, спрямованих на підвищення рівня його професійної компетентності, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. Рейтингова книжка видавалася педагогічним працівникам училища, працівникам бібліотеки. У ній фіксувалися досягнення працівника в міжтестастійний період за різними напрямками навчально-виховної діяльності, творчий потенціал, професійно-фахова компетентність.

Слід відмітити, що у 2010-2011 рр. за підтримки Л. Кірдіщевої у ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А.С.Макаренка», у межах проєктної діяльності, було запроваджено педагогічний моніторинг щодо визначення рівня розвитку професійної компетентності працівників училища на основі рейтингової книжки.

Педагогічний моніторинг склав собою систему відбору, обробки, аналізу, зберігання інформації про діяльність педагогічної системи в конкретному напрямку, що забезпечує безперервне тривале відстеження її стану, наступну корекцію навчально-виховного процесу та прогнозування розвитку освітньої системи. Основний його зміст полягає в одержанні інформації про стан освіти з метою прийняття управлінських рішень щодо переведення її на якісно новий рівень.

Педагогічний моніторинг здійснює методичний кабінет, який очолює управління якістю освіти на кількох рівнях: студент (самомоніторинг навчальних досягнень), викладач (самомоніторинг педагогічної діяльності), заклад освіти (внутрішньоучилищний моніторинг). Проводячи педагогічний моніторинг, методична служба училища покликана практично досягти своєї домінуючої функції – управлінської, тобто коригування та прогнозування результатів.

Окреслюючи основні аспекти проєктної діяльності Л. Кірдіщевої, відмічаємо, що методична діяльність у зазначених напрямках у КЗ СОР «Лебединський педагогічний фаховий коледж імені А.С.Макаренка» проводиться і сьогодні. Таким чином, проєктна діяльність є альтернативою традиційному підходу до освіти, заснованому, головним чином, на засвоєнні готових знань і їх відтворенні, передбачає ефективне

використання інноваційного інструментарію з метою результативності та якості освітнього процесу в цілому.

#### ЛІТЕРАТУРА

Комар, Т. В. (2013). Методологія проектної діяльності: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 2, 102–107.

*Концепція Нової української школи.* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

**Г. Муминова**

Ташкентський державний педагогічний університет (Узбекистан)

## ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Президент Республики Узбекистан Шавкат Мирзиёев в выступлении на форуме молодежи Узбекистана в декабре 2020 года отметил: «Самыми важными звеньями будущего Ренессанса мы считаем семью, системы дошкольного, школьного, высшего и среднего специального образования, а также учреждения науки и культуры. Вот почему именно в этих сферах мы осуществляем глубокие реформы» [1]. Приоритетным направлением в республике остаётся система образования. Сегодня в непрерывном образовании проводится колоссальная работа по достижению намеченной цели, реализацию которой предполагается осуществить за счёт решения широкого спектра задач: вовлечение в социальную практику и информирование молодежи о потенциальных возможностях саморазвития, формирование целостной системы поддержки обладающих лидерскими качествами, инициативных и талантливых юношей и девушек, гражданское образование, патриотическое воспитание и др.

Научно-технический прогресс и опосредованный рост общего объема информации, появление новых и развитие имеющихся отраслей требуют глубоких знаний во многих сферах деятельности человека. В этих условиях вполне очевидной представляется необходимость постоянного и оперативного интенсивного освоения специалистами новых видов деятельности. Это определяет поиск и реализацию новых подходов к профессиональной подготовке, содержание которой направлено на формирование личности, готовой эффективно действовать в постоянно меняющихся социально-экономических условиях, активно влиять на профессиональную действительность. В этой связи важнейшими требованиями к личности специалиста являются творчество, профессиональная мобильность, способность к постоянному профессиональному самосовершенствованию, стремление педагогов к непрерывному обогащению своих знаний и умений, уровень развития их значимых личностных качеств. При этом направленность на творческое

саморазвитие и самореализацию являются важными критериями их профессионализма, показателями качества педагогического образования и его целевыми ориентирами.

Внедрение акмеологического подхода в современное педагогическое образование является действенным фактором, обеспечивающим усиление профессиональной мотивации будущих учителей, в частности, стимулирующим развитие их творческого потенциала, позволяющим выявить и плодотворно использовать личностные ресурсы для достижения успеха в профессиональной деятельности. В свою очередь, акмеологический подход является детерминантом повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей, – считают учёные А. А. Деркач, А.К. Маркова и др.

Данный подход представляет собой систему принципов, приемов и методов, позволяющих решать акмеологические проблемы и задачи. Его внедрение в профессиональное образование обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки будущего учителя и заключается в направленности педагогических воздействий на актуализацию творческого потенциала студентов, повышение у них мотивации к достижению успеха в профессиональной деятельности, формирование стремления к самосовершенствованию и успешной самореализации в профессии, способностей и потребностей в постоянном обновлении знаний и умений, в творческом саморазвитии, ориентации на достижение высот профессионализма.

Реализация этого подхода в практике профессионального образования возможна через формирование акмеологической направленности личности студентов, которая представляет собой качественную характеристику общей направленности студента, ориентирующая его на прогрессивное профессиональное развитие, на максимальную творческую самореализацию, как в профессиональной сфере, так и в жизнедеятельности в целом.

Ее структура включает следующие компоненты: профессионально-ценностные ориентации (социально обусловленные и личные ценности педагогической деятельности), профессиональное целеполагание (осознание социально-педагогических целей и др.), профессиональная мотивация (интерес к процессу и содержанию педагогической деятельности и др.) и стремление к профессиональному успеху (мотивация достижения, стремление к саморазвитию, готовность к творческой профессиональной деятельности и др.); уровень сформированности определяется по когнитивным, эмоционально-оценочным и мотивационно-поведенческим критериям.

Эффективность реализации акмеологического подхода в профессиональном образовании обеспечивается совокупностью психолого-педагогических условий, среди которых приоритетное значение имеет опора на акмеологические принципы в образовании; осуществление

направленного, ориентированного развития мотивационно-поведенческой, когнитивной и эмоционально-оценочной сфер личности студентов; изменение позиции преподавателей по отношению к ним и к собственной деятельности; организация целенаправленной подготовки педагогов к реализации акмеологического подхода в вузе.

Таким образом, акмеологический подход в современной системе высшего профессионального образования состоит в том, чтобы обеспечить усиление мотивации, стимулирование творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в деятельности педагога, являясь психолого-педагогической основой становления его готовности к осуществлению акмеологического воспитания обучающихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. <https://yuz.uz/ru/news/vstuplenie-prezidenta-respubliki-uzbekistan-shavkata-mirziyoeva-na-forume-molodeji-uzbekistana> (Дата обращения: 15.03.2021).

**Н. Нарбунтович**

Государственное учреждение образования  
«Средняя школа № 180 г. Минска» (Республика Беларусь)

### **ДИССЕМИНАЦИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНСЕРВАТИВНОГО ОПЫТА**

Эффективное функционирование учреждения образования требует поиска инновационных или наиболее эффективных педагогических технологий, способов оптимизации организации педагогического труда, направленных на создание полноценных условий для развития личности учителя, их творческой инициативы, навыка самостоятельного движения в информационных реалиях. Умение транслировать свой эффективный опыт является обязательным для учителя, свидетельствует о его профессиональной компетентности и соответствии занимаемой должности.

Руководителю необходимы педагоги, способные к мобильности, устойчивости, понимающие психологию ребенка; умеющие внедрять эффективный педагогический опыт и быть инициатором этого опыта; осваивающие и внедряющие новые педагогические технологии, способного к инновациям. Все эти требования основываются на диссеминации педагога, а именно его умения, способности систематически повышать свой профессиональный уровень, уметь анализировать, переосмыслить его в условиях изменяющейся образовательной среды.

Инновации в образовании подразумевают создание новых образцов педагогической деятельности, способствующих повышению качества образования в целом. Исходя из определения понятия «инновация», стоит уточнить, что распространению подлежит опыт, который вносит в образовательную среду целенаправленные изменения. Диссеминация позволяет распространить теоретический и практический опыт деятельности

педагогов, адаптируя, редуцируя и развивая элементы инновационной разработки, что приводит к доступности инновационного продукта и обеспечивает развитие системы образования. Как следствие возможно создание и разработка новых проектов на основе уже имеющегося опыта.

Педагогическая деятельность включает в себя педагогический опыт и педагогические ситуации. Педагогический опыт мы будем понимать как совокупность наиболее важных и значимых событий и ситуаций, включенных в профессиональную деятельность учителя. Например, исследователи Бурлачук Л.Ф., Кроник А.А., Кержова Е.Ю. рассматривали опыт как набор «событий или техник», которые актуализируются в определённых ситуациях; Платонов К.К. – как структурная организаций свойств психики, которые определяют знания, умения и навыки.

По мере формирования личного профессионального опыта, у педагога накапливается ряд профессиональных ситуаций, в которых он принимал участие, соответственно имеет некий опыт: либо положительный, либо отрицательный, или вовсе имеет нейтральное отношение. Педагог в любой ситуации будет ранжировать ситуации профессиональной деятельности, анализировать их, постепенно отказываться от сложного переживания опыта, который вызывал отрицательные эмоции, переживания, неудовлетворение (Деструктивные компоненты педагогической деятельности в процессе восстановления педагогической деятельности). Это наиболее ярко проявляется в коллективе, когда одни педагоги имеют профессиональные «пристрастия», например, к взаимодействию, проектной работе, к научно-методическому обогащению преподаваемого учебного предмета, трансляции своего опыта и иное. Здесь мы говорим о сформированном, эффективном опыте педагога, так как при его становлении педагог применил все свои имеющие знания, учения, навыки. Именно в этот период велика вероятность того, что профессиональный опыт станет сдерживающим фактором на пути к инновационной деятельности педагога. Посмотрим причины.

Профессиональную успешность педагога определяют значимые ситуации педагогической деятельности, наиболее успешные и результативные. Высокая степень зависимости педагога от таких ситуаций способствует тому, что учитель может игнорировать новые технологии либо ограничивать их использование, отказываться от применения в своей деятельности инновационный опыт коллег. То есть педагог субъективно высоко продолжает оценивать свой опыт, но это затрудняет его пересмотр: возможно он не актуален на данном этапе, не соответствует современным требованиям и т.д. Когда педагог дает высокую субъективную значимость своему опыту, то это порождает реализацию одних и тех же педагогических ситуаций. Это приводит к возникновению стереотипов, консервации опыта. Профессиональные стереотипы являются неотъемлемой частью профессионального мастерства, и чаще всего они приводят к тому, что они начинают распространяться на иные сферы жизнедеятельности педагога: на общение, семью, друзей, коллег и т.д.

Консервация опыта возникает вследствие отсутствия у педагога готовности к пересмотру своей деятельности в целях обеспечения максимального соответствия с изменившимися требованиями к организации образовательного процесса, функциональных обязанностей, условий профессиональной деятельности и многое другое. Все это неизбежно приводит к профессиональной стагнации личности педагога. Профессиональная стагнация – это универсализация опыта на основе стереотипизации социальных и профессиональных действий педагога, снижение профессиональной активности, равнодушное отношение к профессиональному развитию и росту.

Профессионализм педагога не может на протяжении длительного времени находиться в состоянии «застоя». В данной ситуации это может привести к профессиональной деформации, деградации, разрушению. Профессиональная деградация способна разрушить профессиональную среду педагога, коммуникативные профессиональные связи, уровень взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. И педагог начинает формально выполнять свои обязанности.

Проведение анкетирования в октябре 2020 года среди педагогов показало, наиболее сложным для педагогов являются:

- 1) определение эффективных форм, методов, приемов для качественной организации образовательного процесса (32%);
- 2) организация собственного времени (52%);
- 3) эмоциональное выгорание (26%);
- 4) неудовлетворение от собственной педагогической деятельности (46%);
- 5) отсутствие свободного времени для осуществления самообразования (64%);
- 6) снижение мотивации (24%);
- 7) отсутствие рефлексивной, аналитической деятельности (22%);
- 8) стагнация коллектива учреждения образования (12%) и другое.

Исследователь Регуш Л.А., например, указывает на то, что основной причиной, которая вызывает сложность у педагогов, является затруднение в установлении цели своей деятельности (Регуш, 2003). Большинство педагогов отмечают, что наибольшее удовлетворение от своей работы они получают от общения с коллегами (54%), создании творческой обстановки (28%), поиска новых форм и методов работы (40%), расширении собственного педагогического опыта (26%), стимулирования творческой активности (26%) и другое.

Диссеминация – это сложный процесс, направленный на то, чтобы в полной мере донести идеи, методы осуществления, продукты и (или) результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории. Диссеминация позволяет адаптировать, распространять на широкую аудиторию различные инновационные разработки, идеи или целую систему. Это позволяет переносить новшества и саму инновационность, чтобы

обеспечить преодоление в учреждении образования консервативного профессионального опыта. Для того, чтобы диссеминация осуществлялась, необходимо следующее условие — это профессиональные сообщества, группы единомышленников, педагогические объединения и т.д.

Определим каналы диссеминации:

- 1) информационные (издания, памятки, буклеты и т.д.);
- 2) коммуникативные (различные профессиональные события);
- 3) обучающие (семинары, мастер-классы, вебинары и т.д.);
- 4) экспертные (поддержка экспертной группой диссеминационную

группу.

Формы диссеминации:

- 1) накопление, обобщение, экспертиза, трансляция опыта, продуктов профессиональной деятельности;
- 2) тьютерская поддержка, формирование сопровождающих и управленческих команд, поддерживающих инновационный опыт или работающих над его становлением;
- 3) стимулирование педагогических коллективов, работающих в режиме диссеминации;
- 4) правовая поддержка;
- 5) обеспечение информационной поддержки;
- 6) пропаганда и активное трансляция инновационного опыта.

Действительно, посторонние деловых отношений с коллегами для последующих реализаций поставленных задач, способствующих достижению совместного улучшенного результата, занимает наиболее важное значение в работе педагога. Тогда мы можем говорить о том, что педагог готов к инновациям. Развитие педагогического опыта в рамках инноваций характеризуется новым содержанием деятельности, новыми ситуациями педагогической деятельности, новыми качественными результатами, преодолениями трудных ситуаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Деструктивные компоненты педагогической деятельности в процессе восстановления педагогической деятельности (2005). *Образование и наука*, 4 (34), 44
- Регуш, Л. А. (2003). *Психология прогнозирования: успехи в познании будущего*. Москва: из-во «Речь»; СПб.

**Н. Осъмук**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка

**О. Швець**

Сумський національний  
аграрний університет

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-ДОШКИ ПРИ ВИВЧЕННІ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ

В сучасних умовах провідним завданням освіти залишається її відповідність вимогам інформаційного суспільства з урахуванням викликів і

ризиків, що супроводжують її реалізацію. Наразі надзвичайно актуальною є проблема методичного забезпечення ефективного освітнього процесу, який здійснюється в умовах дистанційної або змішаної форм навчання.

Створення освітнього середовища в реаліях інформаційного суспільства передбачає й зумовлює активне використання різноманітних ресурсів, що забезпечують запровадження інтернет-орієнтованих технологій навчання. Останні мають значний потенціал, що акумулюється в перевагах візуального та емпіричного навчання, можливості прискореного розуміння й опанування навчального матеріалу, реалізації дидактичної мультизадачності, підвищення інтересу й мотивації до навчання, стимулюванні самостійності й креативності мислення, організації перевірки й корекції навчальних досягнень, що організовані у привабливий, захоплюючий спосіб.

Використання технологічних інновацій та мережі Internet дає студентам можливість набувати професійної компетентності на основі системних багатомірних поглядів та вивчення дисциплін з урахуванням їх багатогранності та постійного оновлення змісту (Семеніхіна, 2013).

За таких умов, одним із провідних напрямків діяльності сучасного педагога є методично виважений відбір і застосування в навчальному процесі інтернет-орієнтованих технологій з урахуванням цінностей, умов і завдань навчання. При цьому цінностями ми визначаємо як саму освіту й освітній процес, що забезпечують формування особистості, так і особистість з її індивідуальними потребами, цілями, інтересами, ресурсами тощо. В цьому сенсі вибір інтернет сервісів та технологій повинен орієнтуватися на забезпечення якості результатів освітнього процесу. Він конкретизується у рівні навчальних досягнень студентів, розвитку їхнього мислення, формуванні професійних компетентностей, ступені соціальної адаптації, вихованості, загальної культури та ерудиції тощо.

Для сучасного покоління учнівської молоді не останнє значення має форма подачі матеріалу, або «зручність» її презентації. При цьому, значна кількість дітей та юнацтва не любить великих текстів і не хоче витратити час на їх читання. Вони шукають ідеальне співвідношення між витраченим часом, обсягом отриманої інформації і тією практичною користю, яку вони зможуть за допомогою цієї інформації отримати. Якщо витрати часу занадто великі, вони або зовсім відмовляються від вивчення матеріалу курсу, або шукають скорочений варіант подачі інформації. У відповідності до цього текстові навчальні матеріали повинні бути простими для сприйняття, а їх структура повинна відповідати змісту. Наш досвід засвідчує, що це приблизно дві сторінки звичного тексту. Комфортні й продуктивні умови концентрації на навчальному матеріалі становлять двадцять хвилин на презентацію, або двадцять п'ять слів на умову завдання.

До важливих характеристик подачі навчальної інформації треба віднести, також, її структурованість і логічність. Це потребує планування й наявності «маршруту» досягнення мети, його деталізацію та виділення ключових пунктів і понять. Матеріал треба подавати як «концентрат» знань –



чітко, конкретно, по суті, без повторів і без зайвої інформації. Так само сучасні студенти діють і при виконанні завдань. Цінуючи більш за все час, вони хочуть точно (до деталей) знати, що, в якому вигляді (формі), в які терміни від них вимагається, які будуть заохочення для того, хто виконає найпершим, і на які санкції чекати тим, хто не дотримався дедлайну. Справедливість – ще одна ключова цінність оцінювання, тому краще уникати подвійних стандартів та встановлювати й дотримуватися однаково зрозумілих й «прозорих» вимог. Успішність засвоєння матеріалу залежить і від підведення підсумків на кожному етапі навчання, визначення успіху кожного, з можливістю отримати його підтвердження у будь якій формі, навіть у віртуальному форматі: лайк, грамота, приз, медаль, звання переможця тощо. Поза тим, сучасна молодь завжди хоче мати зворотній зв'язок: знати і розуміти, наскільки правильні їхні припущення, чи правильно вони трактують матеріал, у чому роблять помилки.

Наступна неодмінна ознака навчальної інформації для студентів і учнів, що зростають у часи торрентів і мемів – візуалізація, унаочнення. За результатами досліджень Microsoft, сучасному поколінню достатньо вісім секунд, щоб оцінити інформацію, її необхідність чи важливість (Секреты эффективного взаимодействия с поколением Z. Особенности обучения нового поколения). Саме тому його представники надають перевагу інфографіці чи малим (в одну-дві хвилини) відео роликам. Отже, для дітей і молоді, що навчаються сьогодні, важливими в організації процесу навчання є конкретність, логічність, дозованість, структурованість навчальної інформації, зацікавленість, зрозумілість і прозорість вимог, наявність зворотнього зв'язку, підтримка й заохочення їхніх зусиль.

На нашу думку, серед складових сучасного інструментарію інтернет-орієнтованого навчання є застосунки, що одночасно дозволяють забезпечити вищезазначені принципи й умови. Мова йде про віртуальні інтерактивні дошки, так звані онлайн-дошки, електронні дошки, стіни тощо.

Онлайн-дошка – це мережевий ресурс, що має варіативність функціоналу, який забезпечується різними інструментами. Серед них найпростіші, що притаманні «звичайній» традиційній дошці в класі: крейда та ластик для письма або креслення різного кольору та товщини ліній; указка; тримачі, до яких можна «прикріпити» плакат з малюнком, схемою тощо. Серед незвичних, проте, надзвичайно зручних інструментів онлайн-дошок: редактор тексту й малювання, мітки, можливість збереження й передачі матеріалу, що розміщений на дошці тощо.

Поза тим, онлайн-дошки надають принципово нові можливості для організації різних видів начальної діяльності шляхом завантаження документів, таблиць, зображень, схем, графіків та інфографіки. Відмітимо й наявність шаблонів, що допомагають і мозковий штурм влаштувати, і роботу спланувати, і створити інструкцію або алгоритм розв'язання задачі тощо. Таким чином, онлайн-дошку можна віднести до ресурсу, що дозволяє організовувати спільну роботу зі створення й редагування

зображень і документів. Окремо слід підкреслити можливості комунікації між учасниками навчального процесу, що закладені в режимі спільного доступу і онлайн спілкування.

Отже, у чому полягають методичні переваги онлайн-дошки як засобу навчання? По-перше, всі необхідні інструменти для роботи зібрані в одному місці. По-друге – видно все одразу, в режимі онлайн: хто був і який допис залишив чи який матеріал розмістив, що зручно для спілкування й зворотнього зв'язку. По-третє, дошка має можливість забезпечити візуалізацію та структурованість: матеріал систематизується й викладається за створеними за потреби рубриками, полками, тощо.

Для вчителя й викладача онлайн-дошки мають значні можливості в організації спільної командної роботи в реальному часі над навчальним матеріалом (у фронтальному чи груповому форматі), і в той же час надають можливість для роботи з окремими учасниками. Беззаперечно, результативність освітнього процесу під час роботи за допомогою онлайн-дошок залежить від методично грамотно розробленого навчального контенту, на провідні характеристики якого ми вказували вище, і розробка яких постала на часі.

#### ЛІТЕРАТУРА

Семеніхіна, О. В. (2013). *Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART-суспільства*. Відновлено з: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=nvd\\_2013\\_3\\_22](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=nvd_2013_3_22)

*Секреты эффективного взаимодействия с поколением Z. Особенности обучения нового поколения*. Відновлено з: [http://doocnnsk.ucoz.ru/publ/stranichka\\_psikhologa/sekrety\\_effektivnogo\\_vzaimodejstvija\\_s\\_pokoleniem\\_z/2-1-0-163](http://doocnnsk.ucoz.ru/publ/stranichka_psikhologa/sekrety_effektivnogo_vzaimodejstvija_s_pokoleniem_z/2-1-0-163)

**Л. Петренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства безперечним є те, що система освіти потребує педагога, який буде здатний глибоко вивчати психолого-педагогічні явища, спостережливий, такий, який уміє формулювати, аналізувати, критично оцінювати результати власної діяльності, висувати нові ідеї, творчо підходити до вирішення дослідницьких завдань, тобто мати сформовану дослідницьку компетентність. Зауважимо, що дослідницька компетентність є однією зі складових професіоналізму вчителя математики та виступає однією з провідних умов його саморозвитку й реалізації його готовності до професійної діяльності. Констатуємо, що означена компетентність

належить до ключових інваріантних компетентностей, які дозволяють педагогові бути постійно затребуваним на ринку праці, обумовлюючи такі його характеристики, як інноваційність, мобільність, евристичність, конкурентоспроможність, креативність. Саме наявність дослідницької компетентності у випускника, на наш погляд, дозволяє йому ухвалювати професійно грамотні рішення в педагогічних ситуаціях, які динамічно розвиваються. У зв'язку з цим нам видається актуальним і значущим обґрунтування сутності та педагогічних умов дослідницької компетентності студентів фізико-математичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти для майбутньої професійної діяльності.

У результаті аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми уточнимо, що дослідницька компетентність бакалавра педагогічної освіти – складне, інтегроване поняття, що характеризує прагнення й готовність реалізовувати власний потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) для розв'язання професійних, педагогічних і соціальних завдань у галузі дослідження, для вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності. Вона передбачає вміння доцільно діяти відповідно до вимог дослідження, методично організовано й самостійно вирішувати дослідницькі завдання та проблеми, оцінювати результати власної дослідницької діяльності. Вона дозволяє бакалаврові займати позицію дослідника, проявляється в різних ситуаціях професійної діяльності, визначаючи її успішність.

Ми підтримуємо думку, що дослідницька компетентність є інтегральною характеристикою особистості бакалавра, що включає високий рівень володіння сукупністю дослідницьких якостей. Дослідницька компетентність формується та проявляється в спеціально організованій квазіпрофесійній діяльності бакалавра педагогічної освіти, спрямованій на оволодіння основами організації педагогічного дослідження. Дослідницька компетентність є важливою складовою професіоналізму сучасного педагога.

Дослідницька компетентність у такому контексті виступає характеристикою професійного становлення педагога, оскільки він, використовуючи дослідницькі вміння, діє реагує на ситуації в педагогічній діяльності, вибирає, коригує прийоми відповідно до ситуації, конструює, проєктує, перетворює зміст діяльності, проявляючи при цьому дослідницьку позицію.

Відтак, сформована дослідницька компетентність змінює якість педагогічної діяльності бакалавра з відтворюючої, репродуктивної на творчу, перетворювальну. У такому значенні означена інтегральна якість дозволяє підвищити якість майбутньої професійної та реальної навчально-професійної діяльності.

Процес формування дослідницької компетентності в професійній підготовці майбутнього вчителя математики є послідовним оволодінням студентами в різних видах діяльності дослідними знаннями, вміннями, діями, дослідницькою позицією.

Визначимо умови, необхідні для формування дослідницької компетентності, ураховуючи при цьому сутність структури та змісту дослідницької діяльності студентів. Виділимо такі групи умов:

1) мотиваційні – стимулювання учасників дослідницької діяльності; створення умов для популяризації наукових досягнень серед студентів і викладачів; посилення впливу науки на вирішення навчальних і виховних завдань; створення передумов для самореалізації творчих здібностей студентів;

2) кадрові – підбір, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для здійснення успішного керівництва дослідницькою діяльністю студентів, залучення висококваліфікованого професорсько-викладацького складу до керівництва та спільних досліджень;

3) матеріально-технічні – створення необхідної навчально-матеріальної бази (оргтехніка, ресурсні центри, мережі тощо);

4) нормативно-правові – наявність документації, необхідної для реалізації інновацій; забезпечення права студентів на участь у науково-дослідній діяльності, здійснюваної кафедрами, науково-дослідними підрозділами та студентськими науковими об'єднаннями ЗВО;

5) інформаційні – програмно-методичне забезпечення дослідної роботи студентів має відповідати сучасним вимогам і рівню розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій;

6) організаційні – забезпечення якісного професійного відбору здібних, обдарованих і талановитих студентів, залучення їх до вирішення педагогічних проблем; створення умов для обґрунтованого вибору студентами наукового напрямку, де б найбільш яскраво могли проявитися їх творчі здібності; організація PR-діяльності в науково-дослідних спільнотах студентів ЗВО;

7) науково-методичні – створення технології формування дослідницької компетентності майбутніх учителів математики в педагогічному ЗВО; проєктування спеціального освітнього середовища, що дозволяє реалізувати цю технологію.

Таким чином, у межах компетентнісного підходу дослідницька компетентність майбутнього вчителя математики – це здатність і готовність особистості реалізовувати власний потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості) для вирішення професійних, педагогічних і соціальних завдань у галузі дослідження.

**С. І. Петренко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН**

Ухвалення в більшості розвинених країн нових шкільних стандартів з інформатики (Международное общество технологии образования),

пов'язане як із необхідністю уніфікації загальнонаціональних навчальних програм у цілому, вирівнювання знань учнів різних шкіл, підвищення рівня освіти в країні та створення основи для оцінки й вимірювання досягнень учнів, встановлення балансу між знаннями та вміннями, так і з ростом числа нових професій, пов'язаних з обчислювальною технікою та інформаційними технологіями, введенням предмета інформатики в школи як обов'язкового, перетворення курсу інформатики з прикладного на фундаментальний, надання йому такого самого статусу, як фізики чи математики, призвело до змін у підготовці вчителів інформатики.

Зауважимо, що стандарти підготовки вчителів інформатики стали змінюватися відповідно до змін шкільних стандартів з даного предмету. Сталося поглиблення й розширення предметної підготовки: зміст підготовки в галузі інформатики було доповнено новими темами (мультимедійні системи й засоби, засоби дистанційного навчання тощо); у процесі підготовки в галузі інформатизації освіти стали вивчатися нові методи використання ІКТ в освітньому процесі, засновані на застосуванні єдиного освітнього інформаційного простору, предметних баз мультимедійних дидактичних засобів, освітніх серверів і платформ, дистанційного навчання тощо; розвивається підготовка викладачів у галузі методики викладання інформатики. Особливу увагу в стандартах підготовки вчителів приділяється формуванню умінь з планування уроків інформатики (з урахуванням особливостей предмета), модулів, курсів за вибором; урахування особливостей учнів; оцінці власних результатів роботи та створення планів із самовдосконалення, професійного росту.

В окремих країнах (Велика Британія, Польща, Німеччина) здійснюється перехід до безперервної підготовки вчителів, яка включає підготовку майбутніх викладачів інформатики для початкової, середньої та старшої школи, а також курси підвищення кваліфікації. Відбувається упорядкування, оптимізація програм підготовки вчителів і приведення їх у відповідність до нових шкільних стандартів.

Так, у Польщі багато років проблема підготовки вчителів інформатики була об'єктом дослідження співробітників Інституту технології Польщі (The Institute of Technology of the Academy of Budygoszcz). Метою цих досліджень було визначити, по-перше, як учителі інформатики оцінюють власну професійну підготовку для навчання інформатиці; по-друге, які предмети повинні вивчатися майбутніми вчителями в процесі їх освіти й поліпшення підготовки вчителів для задоволення вимог сучасної школи в галузі комп'ютеризації та навчання з використанням засобів мультимедіа.

На основі аналізу розвитку підготовки вчителів інформатики в США, Великій Британії, Франції, Німеччині та Польщі виявлено такі тенденції:

- зростання якості підготовки вчителів інформатики завдяки збільшенню числа повних професорів (full professor – професор, який займається не тільки педагогічною, але й науковою діяльністю), які беруть

участь у підготовці вчителів, і розвитку внаслідок цього науково-дослідницької діяльності студентів (США);

- упровадження моніторингу стану підготовки вчителів, на основі результатів якого коригуються програми підготовки майбутніх учителів, курсів підвищення кваліфікації (Польща);

- проведення структурних змін в організації педагогічної освіти – об'єднання педагогічних закладів освіти з університетами, освоєння нових моделей підготовки вчителів (Німеччина);

- посилення профорієнтаційної роботи, спрямованої на підвищення престижу педагогічної професії, у результаті чого створюються спеціалізовані школи, клуби майбутніх учителів, де останні мають можливість отримати елементарні знання з педагогіки та психології та практично підготуватися до виконання обов'язків помічників учителів початкових класів тощо;

- поява спеціальних консультантів, які обговорюють з учнями роль учителя в сучасному суспільстві, їх можливості та професійну придатність до таких занять тощо (США);

- введення спецкурсу на початковому етапі підготовки майбутніх учителів, який дає уявлення про сутність і специфіку діяльності вчителя, формує стійкий інтерес до професії, а також проводиться ознайомче стажування (Франція);

- удосконалення методів відбору в педагогічні заклади освіти внаслідок проведених досліджень щодо визначення особистісних характеристик абітурієнтів для успішного виконання ними в майбутньому функцій учителя (Великобританія, США);

- удосконалення програми підготовки вчителів інформатики шляхом поглиблення й розширення предметної підготовки; розвиток підготовки викладачів у галузі методики викладання інформатики (США, Велика Британія, Франція, Німеччина, Польща);

- збільшення навчального часу, відведеного на професійно-педагогічну підготовку, курси за вибором, індивідуальні заняття (Велика Британія, Німеччина, Польща Франція);

- позитивна динаміка розвитку безперервної підготовки вчителів інформатики у зв'язку з упорядкуванням, оптимізацією та погодженням між собою програм підготовки вчителів інформатики для початкової, середньої та старшої школи, а також програм курсів підвищення кваліфікації (Велика Британія, Польща, Німеччина);

- створення більш ефективних умов для прищеплення майбутнім учителям навичок самостійної роботи, самонавчання, самовиховання внаслідок використання індивідуальних навчальних планів, програм для обдарованих студентів, вивчення предметів за вибором, урахування індивідуальних особливостей учнів (США, Велика Британія, Німеччина); системи тьюторських занять, на яких старшокурсник поглиблює зміст лекції чи семінару для студентів молодших курсів (Велика Британія);

- утілення в життя ідей гуманізації діяльності та особистості вчителя, його соціальної адаптації, оволодіння навичками ефективної міжособистісної взаємодії, підготовки вчителів до обліку особливостей учнів у процесі викладання, створення умов для самореалізації учня – активно застосовуються різноманітні розвиваючі, проблемно орієнтовані, корпоративні й особистісно орієнтовані методи навчання (США, Велика Британія);

- використання таких форм і методів відпрацювання педагогічної техніки, як моделювання, рольові ігри тощо; збільшення контактів між викладачами та студентами (Німеччина, Польща, Франція);

- удосконалення змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів інформатики, який ураховує існування різних категорій учителів, а також зміни, що вносяться до шкільних освітніх стандартів з інформатики (США, Велика Британія, Німеччина, Польща);

- розширення можливостей отримання вчителями вищого рівня освіти шляхом організації спеціальних курсів підвищення кваліфікації, що дають право захисту й отримання більш високого ступеня (Велика Британія, Польща).

#### ЛІТЕРАТУРА

*Международное общество технологии образования.* Режим доступа: [www.acm.org/k12/k12draftll01.pdf](http://www.acm.org/k12/k12draftll01.pdf)

**Т. Северіна**

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

### ONLINE COLLABORATIVE LEARNING TECHNIQUES

The development of different online learning management systems and interactive online tools has made it possible for the educators to implement new technological features into ELT in terms of interaction. When students of different performance levels cooperate to achieve a shared goal, they become independent not only for their own learning but for their peers' learning process as well.

Benefits of collaborative learning have gained much attention among methodologists in the second foreign language education over the last several decades. However, there is a lack of consensus upon interpretation of the term. The broadest definition of “collaborative learning” is that it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together (face-to-face or computer mediated) (Dillenbourg, 1999). Collaborative learning can be used as an umbrella term for educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product (MacGregor, 1990).

The underlying premise of collaborative learning is based upon consensus building through cooperation by group members, in contrast to competition in which individuals best other group members. CL practitioners apply this philosophy in the classroom, at committee meetings, with community groups,

within their families and generally as a way of living with and dealing with other people (Panitz, 1996).

Methodologists distinguish some essential strategies for effective online group work: setting a clear purpose of the task, and steps there are to meet expectations; establishing learning objectives early – making the assessment criteria explicit; setting tasks for individual team members that will add up to a complete assignment; assigning roles within group members, requiring to share twice per week an update on the group's progress; ensuring group size is appropriate enough to allow for full participation of all members; allocating adequate time for preparation and communication; facilitating and being involved in group activities as an instructor; closely monitoring group discussion boards to identify student involvement at beginning of group work, contact students not participating early in the group process; collecting ongoing data on student progress

In English language teaching there is a variety of collaborative learning techniques that can easily be adapted to online learning. Thus, the think-pair-share technique is a classroom collaborative learning staple that instructors can easily reproduce online. Students work together in pairs to analyze, evaluate, or synthesize a topic and then share their findings with the rest of the class. To enact the think-pair-share technique, a teacher split students in pairs (groups of three also work) and poses a question. The question should be open-ended to provoke thoughtful discussion. Then the students are asked to share their answers either during class or on a discussion board thread. Having students talk through their answers with another person before bringing them to the class boosts the quality of the discussion. Unlike in a traditional classroom where only volunteers who raise their hands get to participate, every person in the class gets a chance to reflect and share with another person.

Another technique, the Jigsaw, builds on one of the most effective ways to process and retain information – teaching others. It works best with five or six students and complex topics. Each student is asked to learn just a piece of the material, then teach it to the group. The group then works together to synthesize the information and create a presentation about what they've learned. Once the students have completed their research, they are brought back together to meet in small discussion boards or private video meetings to share what they've learned and to develop a greater understanding of the concept.

The simplest way to facilitate student engagement while also enhancing the learning process for everyone is organizing the Break-Out Group Discussion. The key to an active and interesting online discussion is thoughtful, open-ended discussion questions that promote divergent thinking. Students are asked to analyze sources, provide opinions, maybe even stir up a little controversy.

Students are separated into small discussion groups. Each group should have a moderator to help facilitate the discussion and monitor the group for any conflicts or issues that arise. This could be a teaching assistant or even just a student volunteer. A teacher can give them guided discussion questions, or



simply let them discuss and ask questions about course materials. Students can ask for help when they're struggling, and in turn, help and teach each other.

There are several design principles that have been associated with successful online discussion, such as: using appropriate technology; giving clear guidelines on student online behaviour; explaining the purpose of discussion; suggesting a choice of appropriate topics; setting an appropriate 'tone' or requirements for discussion; defining clearly learner roles and expectations; monitoring the participation of individual learners, and responding accordingly, by providing the appropriate scaffolding or support, such as comments that help students develop their thinking around the topics, referring them back to study materials if necessary, or explaining issues when students seem to be confused or misinformed; regular, ongoing instructor 'presence'; ensuring strong articulation between discussion topics and assessment.

All in all, online collaborative learning increases academic performance, knowledge retention, and interpersonal skills. It's a philosophy of interaction where individuals are responsible for their actions, including learning and respect the abilities and contributions of their peers.

#### REFERENCES

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 1-19). Oxford; UK, Elsevier Publishing.
- MacGregor, J. T. (1990). Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform. In M.D., Svinicki (Ed.), *The changing face of college teaching, New Directions for Teaching and Learning No. 42*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishing.
- Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. Deliberations*. London Metropolitan University; UK., Retrieved from: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>.  
press

**Л. Семеновська**

Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка

## ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ

В умовах стрімкого розвитку полікультурного суспільства відбувається переосмислення культурно-ціннісних орієнтирів у вищій освіті України, що значно актуалізує потребу у підготовці докторів філософії педагогічних спеціальностей, здатних до кроскультурної науково-педагогічної комунікації засобами іноземної мови в інноваційно-технологічному просторі, здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності. Якісні перетворення в характері міжнародних зв'язків України, інтернаціоналізація та соціальна технологізація значно актуалізували значення іноземної мови у сучасному суспільстві. Вона сприяє розширенню освітнього кругозору здобувачів освіти, соціалізації

особистості майбутніх фахівців, підготовці їх до майбутньої професійної діяльності в умовах багатонаціонального та полікультурного світу.

Пріоритетне значення іноземної мови в системі підготовки докторів філософії підсилюється також і її суто практичною роллю в процесі інформатизації суспільства, а саме: володіння мовами інтенсифікує та підвищує інформаційну грамотність майбутніх докторів філософії; забезпечує успішну реалізацію професійних функцій, пов'язаних із комунікацією в умовах упровадження інформаційних технологій та входження країни до світового інформаційного простору. Сучасні вчені доводять, що вивчення іноземних мов стимулює також розвиток пізнавальних функцій психіки: на матеріалі мовних явищ розвиваються інтелектуальні функції аналізу та синтезу. У процесі такої роботи відбуваються мовні узагальнення, виокремлюються мовні абстракції у вигляді схем, правил, знаків, тобто розвивається абстрактне мислення. Вивчення іноземних мов передбачає формування аспірантів іншомовно-навчальної компетенції, що безпосередньо впливає на їхній розумовий розвиток, активізує навчальну діяльність, формує вміння самостійно здобувати знання, шукати й знаходити раціональні прийоми та створювати умови для самовдосконалення. Навчання іноземних мов з використанням відповідно дібраних матеріалів забезпечує усвідомлення здобувачами освіти загальнолюдських цінностей, формування їхніх уявлень про морально-етичні норми, звичаї і традиції, що в цілому сприяє морально-етичному вихованню особистості доктора філософії у педагогічній галузі. Рефлексія загальнолюдських ідеалів невіддільна від розвитку почуття поваги до своєї нації, країни та культури, а також міжкультурного виховання.

Підвищенню статусу іноземної мови в системі підготовки докторів філософії педагогічної галузі сприяє також мовна політика Ради Європи, спрямована на розвиток плюролінгвізму в європейських країнах. Так, одним із напрямів діяльності Ради Європи є об'єднання різноманітних проектів у сфері іншомовного навчання, мета яких полягає в сприянні іншим країнам щодо здійснення реформи національних освітніх програм в системі навчання іноземних мов; обміну досвідом запровадження інноваційних технологій навчання; розробці сучасних методик викладання іноземних мов тощо. Україна також не стоїть осторонь реформаційних процесів, які притаманні європейській політиці іншомовного навчання. Зокрема, за останні роки було представлено проект концепції викладання іноземних мов в Україні, проект державного освітнього стандарту з іноземної мови та навчальні програми з іноземних мов.

Базуючись на висновках учених у галузі іншомовної освіти (О. Коваленко, Ю. Лавриш, О. Осова, В. Чершиш та ін.), зазначимо, що цінними є наступні положення у контексті підготовки докторів філософії педагогічної галузі: підвищувати мотивацію здобувачів освіти щодо вивчення іноземних мов; сприяти вивченню іноземних мов упродовж усього життя; здійснювати корекцію навчальних програм з урахуванням

вимог сучасного ринку праці та тенденцій розвитку спеціальності; використовувати іноземні мови у викладанні нелінгвістичних дисциплін; упроваджувати технологічні інновації у процесі викладання іноземних мов; сприяти здійсненню міжнародної академічної мобільності та тіснішої співпраці як викладачів, так і здобувачів освіти; сприяти участі у програмі розвитку мов для міжнародного спілкування відповідно до специфіки національної системи освіти тощо.

Особливої уваги вимагає підготовка докторів філософії педагогічної галузі в умовах інформатизації освіти, яка повинна давати їм можливість жити та працювати в нових умовах, самостійно здобувати та удосконалювати наукові знання і практичні навички вживання мови у процесі професійно-педагогічної діяльності. Здобувачі освіти повинні правильно розуміти важливість володіння декількома мовами у сучасному мультикультурному суспільстві. Важливо, щоб зміст професійно-педагогічної підготовки сприяв розвитку високих моральних особистісних якостей, міжкультурної компетенції, що необхідні для сучасного фахівця у розвитку інтернаціональних поглядів. У процесі розробки освітніх програм підготовки докторів філософії педагогічної галузі важливо звернути увагу на соціокультурний компонент, з метою формування соціокультурної компетенції аспірантів, що відбиває знання про країни, мова яких вивчається; розуміння соціокультурних особливостей народів і націй; сприйнятливості ставлення до різноманітності й мінливості культур; звички, необхідні для аналізу соціокультурних феноменів. У процесі підготовки майбутніх докторів філософії педагогічної галузі доцільно акцентувати формування системи знань, умінь і навичок, що допоможуть їм розвивати розумові та творчі здібності, критичність мислення для того, щоб вони могли узагальнювати інноваційний досвід та запроваджували його у своїй професійній діяльності. Усе це зумовлює важливість оновлення мети навчання іноземної мови, зміни її статусу та посилення ролі у системі підготовки докторів філософії педагогічної галузі.

Важливість вивчення іноземних мов у системі підготовки фахівців, на думку Г. Китайгородської, полягає в тому, що вона сприяє розширенню освітнього кругозору особистості, її соціалізації, активного і повноцінного життя в умовах крос-культурної взаємодії. Доктор філософії в умовах сучасного суспільства має вільно організовувати іншомовний діалог з реальними й віртуальними партнерами, вдаючись до вербальних і невербальних засобів комунікації, використовуючи можливості комп'ютерних мереж.

Оскільки іноземна мова у процесі підготовки докторів філософії педагогічної галузі виступає засобом комунікації, що забезпечує здійснення подальшої професійної діяльності, то науковці основним компонентом навчання іноземної мови називають комунікативність, що і визначає кінцеву мету навчання іншомовного спілкування, яка полягає у сформованості умінь і навичок аспірантів здійснювати іншомовну комунікацію в конкретних

ситуаціях, тобто оволодінні ними найвищим рівнем розвитку комунікативної компетенції. При цьому дослідники акцентують увагу на розвитку лексичних навичок аспірантів, умінь коректно висловлюватися іноземною мовою у відповідних реальних комунікативних ситуаціях, що свідчить про високий рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Крім цього, важливим є формування лінгвістичної компетенції, що передбачає наявність лексичних знань та мовленнєвих навичок володіння цим лексичним матеріалом у процесі підготовки докторів філософії педагогічної галузі. Лінгвістична компетенція тісно пов'язана з комунікативною компетенцією, є одним із важливих її структурних компонентів, оскільки відсутність лексичних знань та умінь граматично правильно утворювати речення роблять неможливим здійснення акту комунікації. Найвищим ступенем прояву лінгвістичної компетенції є уміння вільно, невимушено спілкуватися іноземною мовою, передавати й обмінюватися інформацією в процесі іншомовної взаємодії, дотримуватися системи мовленнєвих норм і правил та обирати лінію комунікативної поведінки, адекватну автентичній ситуації спілкування. Навчання іноземних мов за своєю природою має комунікативну спрямованість, в основу якої покладено мовленнєву діяльність, формування умінь аудіювання, читання, говоріння та письма, які тісно пов'язані між собою. Серед видів усного мовлення виділяють аудіювання та говоріння. Сприйняття і розуміння усного мовлення забезпечує процес аудіювання. Наявність розвинених адитивних навичок створює міцне підґрунтя для розвитку навичок говоріння. Професійне іншомовне мовлення також передбачає сформованість умінь та навичок діалогічного та монологічного мовлення. Основну типологію іншомовних професійно-педагогічних висловлювань у формі монологу становлять опис, розповідь, роздум, лекція тощо.

Функція професійно-спрямованого іншомовного діалогічного мовлення полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії у процесі обміну інформацією між двома і більше партнерами. Тож важливим аспектом формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти є формування навичок спонтанного іншомовного мовлення. Навчання письма у процесі підготовки до професійної діяльності як одного із видів мовленнєвої практики, передбачає написання робіт різного характеру (листи, характеристики, відгуки, анотації, рецензії тощо) та формування орфографічних та пунктуаційних навичок. Іншим важливим аспектом культури іншомовного професійного спілкування є переклад.

Отже, зважаючи на те, що для новітнього українського смарт-суспільства характерним є поширення іноземної мови в усі сфери життя, то одним із стратегічних завдань сучасної вищої освіти є надання аспірантам ґрунтовної іншомовної підготовки, а також формування в них навичок практичного застосування іноземної мови під час використання технічних засобів навчання (комп'ютер, смарт-дошка, комп'ютерні навчальні програми

тощо), наукової діяльності (написання статей, монографій, участь у міжнародних конференціях, симпозиумах, тренінгах тощо).

#### ЛІТЕРАТУРА

- Китайгородская, Г. А. (1986). *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*. М.: Высшая школа.
- Осова, О. О. (2017). *Теоретико-методичні засади реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах*. Харків: Вид. Рожко С. Г.
- Сбруєва, А. А. (2017). Тенденції розвитку політики Європейського Союзу у сфері забезпечення якості вищої освіти. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс. 240-261.

**М. Степанець**  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАГІСТРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

У час неоднозначних змін у світі та освітній системі зокрема, настають умови які вимагають всебічно розвинених педагогів. Магістратура в галузі освіти спроможна підготувати таких фахівців. Під час навчання студенти набувають науково-дослідні компетентності, здібності креативного розв'язання навчально-виховних завдань, а також формування умінь застосування дослідницьких технік та методів розв'язання поставлених питань.

Вивчення методів, що застосовуються під час навчання в університетах Канади дає поштовх для переосмислення вітчизняних. Існування численних методів досліджень, не є унікальним для освітніх факультетів Канадських університетів. Підготовка магістрів представлена різними напрямками та педагогічними стратегіями. Однак, викладачі мають спільний погляд у тому, що «студентів вводять в систему освіти і співтовариство наукової думки, замість того, щоб змушувати їх приймати рішення щодо конкретної дослідницької ідентичності» (Luttrell, 2007). Дослідниця С. Лей (Lei, 2008) зазначає, що наслідки для освіти будуть критичними, через те чи стануть студенти виробниками чи споживачами результатів досліджень.

Магістранти, які виконують проект або дипломну роботу, вивчають курс «Методологія наукових досліджень», який є потенційною можливістю вибрати один з різноманітних підходів дослідження і отримати уявлення про загальний план дослідження, а також онтологічне і епістемологічне позиціонування дослідника і формулювання питань що можуть вплинути на результати дослідження.

Аналізуючи джерела, бачимо, що завданням викладача стає проведення занять таким чином, щоб одночасно створити відчуття

«великих можливостей», і провести якісне дослідження в певній вузькій області.

Звернемо увагу, що в описі освітнього курсу «Методологія наукових досліджень», представленому в календарі університету Роял Роудс за 2011 рік, описано, що курс є введенням в кількісні і якісні методи досліджень, дослідницький процес, відбір і проектування інструментів і методів збору даних, написання та подання результатів досліджень, а також систематична оцінка і критика якості досліджень. Він призначений як інформація для студентів, які готуються до проведення дипломної роботи, а також для студентів, що бажають стати кращими читачами і споживачами результатів дослідження. В рамках даного предмета студенти ознайомлюються з різними напрямками досліджень, відповідними методологіями, підготовкою пропозицій і етикою, пов'язаною з проведенням досліджень. З цієї точки зору, дослідження пов'язані з вимірюванням або кількісною оцінкою елементів реальності. Опитування використовується для збору даних, і їх аналізу за допомогою статистичних розрахунків. Студентів навчають оперувати репрезентативною вибіркою, щоб результати можна було розумно узагальнити і щоб для цього використовувалися конкретні (і іноді суперечливі) розрахунки. Більше часу надають темам розробки опитувань, кореляції і експериментального аналізу. Обговорення методів збору даних часто формується інтересами магістрантів і завжди включає в себе експериментальну діяльність.

Основна мета даного предмета – надати студентам теоретичні та методологічні знання, а також практичне керівництво для розробки робочої версії їх проектних пропозицій.

Зауважимо, що студенти під час навчання повинні:

- продемонструвати розуміння академічних дослідницьких компетентностей, очікуване в проекті на рівні магістра;
- провести відмінність між різними дослідницькими методологіями і методами та вибрати ті з них, які найкраще підходять для їх дослідницьких питань та інтересів;
- оцінити актуальність їх особистої історії і світобачення (світогляд, упередженість, пов'язаний з ними досвід і т.д.);
- зрозуміти стратегії аналізу даних і представлення результатів досліджень;
- скласти робочий план, загальну структуру дослідження, включаючи спрямованість, питання (підпитання), цілі, методи проведення їх досліджень, план подальших дій.

Також залучають студентів у філософські дискусії про дослідження і спонукають їх вивчати свої припущення про природу реальності, буття і знання. Та про те, як ці припущення вплинуть на результати досліджень. Всі викладачі привносять свій світогляд і досвід, отримані в ході навчання, в свої лекції, заходи і дискусії. Підхід до занять інклюзивний, що забезпечує атмосферу витриманості та розуміння.

Можемо сказати, що студенти отримують інформацію не тільки зі змісту, що надається викладачами, вони також навчаються через викладачів, які моделюють атмосферу співробітництва, бажання вчитися один у одного, і через продуктивне критичне обговорення. Як стверджують Ф. Уотерс і Т. Беркрофф, у взаємодії «з дорослими студентами» і студентами в цілому, «одним з основних компонентів навчання є вміння бачити і переживати дослідження на практиці» (Waters and Burcroff, 2007). Вони працюють за моделлю співпраці, зокрема на методичних семінарах. Взаємодія викладачів в університетах впливає на перспективи майбутнього педагога і мотивує до застосування моделі співпраці в школі.

Отже, на факультетах освіти використовуються методи, як зазначають канадські науковці, з яскраво вираженою позитивістською парадигмою, закликаючи до вивчення теорії і пошуку вимірних результатів. Одна з найбільших можливостей для навчання, яка набула популярності – це зменшення дихотомічного мислення, яке полягає між кількісним і якісним дослідженням. Наприклад, К. Ерсікан і В. Рот припускають, що замість дихотомії досліджень на якісні і кількісні, потрібні інтеграційні підходи, що забезпечують відповідні форми знань. Тому подібна дихотомія якісних і кількісних аспектів фактично завдає шкоди дослідженням, просуваючи певні види збору даних і методи побудови, не зосереджуючись на дослідницьких питаннях, що характерно для якісних досліджень (Ercikan, Roth, 2006). Описані методи дають можливість викладачам і студентам використовувати науковий інструментарій для дачі відповідей на актуальні освітні питання.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Ercikan, K., & Roth, W.-M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35 (5), 14-23.
- Lei, S. A. (2008). Factors changing attitudes of graduate school students toward and introductory research methodology course. *Education*, 128 (4), 667-685.
- Luttrell, W. (2007). Crossing anxious borders: teaching across the quantitative-qualitative divide. *International Journal of Research & Methods in Education*, 28 (2), 183-195.
- Waters, F. H., & Burcroff, T. L. (2007). Collaborative teaching at the university level: Practicing what is preached. *The Teacher Educator*, 42 (4), 304-315.
- Zhou, G., Kim, J., & Kerekes, J. (2011). Collaborative teaching of an integrated methods course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3 (2), 123-138.

**А. Улич**

Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка

## **ДИДАКТИЧНІ ФУНКЦІЇ КОМП'ЮТЕРНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Нова роль підручника у сучасній комп'ютерній інтерпретації – «комп'ютерного підручника» – повинна знайти належне науково-

педагогічне обґрунтування, що передбачає попереднє з'ясування його основних дидактичних функцій.

Комп'ютерний підручник (КП) – комплекс програм (алгоритмічних вказівок), об'єднаних спільним замислом і тематикою, що містять різні види навчальної інформації, чітко структуровані за предметним змістом (Нищак, 2016, с. 185).

Аналіз основних наукових праць з проблеми дослідження (Нищак, 2016); Нищак, 2010; Гризун, 2002; Антонов, Думан, 2004 та ін.) дав змогу виокремити і схарактеризувати основні дидактичні функції комп'ютерного підручника для реалізації графічної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти.

Інформаційна функція. До засобів забезпечення інформаційної функції КП належать усі структурні компоненти підручника та його гіпертекстова структура. У гіпертексті провідне місце займає тематично впорядкований текст, що містить засоби оперативного доступу до допоміжних інформаційних ресурсів. Тому навчальна діяльність за допомогою гіпертекстового комп'ютерного підручника уможливорює розширене та поглиблене опанування предметного змісту, зокрема графічних навчальних дисциплін (нарисна геометрія, креслення та ін.). У процесі роботи з гіпертекстом людський мозок запам'ятовує не лише фактологічні відомості, а й структуру гіперзв'язків між ними, що прискорює процес відтворення навчальної інформації і спрощує подальший пошук нових знань. Крім того, легкий та швидкий доступ до будь-якого фрагменту інформації, зручний та надійний апарат орієнтування формують у студентів бажання та вміння самостійно отримувати знання, стимулюють навчально-пізнавальну мотивацію (Гризун, 2002).

Отже, гіпертекстовий комп'ютерний підручник реалізує інформаційну функцію на більш високому, порівняно з традиційною книгою, рівні, відкриває широкі можливості для самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Трансформаційна функція. До засобів реалізації трансформаційної функції належать текстовий та ілюстративний матеріал КП. Якість реалізації цієї функції залежить головно від того, як в тексті підручника реалізовано науковий підхід до висвітлення навчальних відомостей, доступність змісту, зв'язки навчання з життям і практикою. Від цього залежить якість трансформації змісту предмету. Завдяки можливості раціонального й оперативного емоційно-виразного ілюстрування навчальних відомостей з допомогою вбудованих засобів мультимедіа, спрямованих на підвищення мотивації навчання, активізацію мисленнєвої діяльності студентів, формування самостійності мислення, трансформаційна функція реалізується в КП глибше і повніше, порівняно з традиційним (друкованим) аналогом (Гризун, 2002).

Систематизуюча функція. Реалізація цієї функції у КП залежить від якості структурування та ранжирування змісту навчального матеріалу на



етапі його підготовки до використання у гіпертекстовому вигляді. Завдяки структуруванню з послідовною деталізацією «зверху – вниз», наявності глибокого взаємозв'язку інформаційних фрагментів на всіх рівнях, студент має можливість отримати різнобічне уявлення про матеріал, а потім деталізувати, уточнювати свої уявлення. Отже, в комп'ютерному підручнику вдається подолати основний недолік реалізації систематизуючої функції, властивий для традиційного підручника, а саме недостатність формування цілісного уявлення про оточуючу дійсність. Разом з тим, можливість вільного просування по матеріалу призводить до того, що послідовність вивчення навчальних відомостей обирається самим студентом, на відміну від суто послідовного викладення інформації у традиційному підручнику.

Розвивальна функція. До засобів реалізації цієї функції у КП відносяться: ілюстративно-наочний матеріал, апарат організації засвоєння та гіпертекстова структура підручника. Ілюстративний матеріал і апарат організації засвоєння надають можливість використовувати в освітньому процесі різноманітні методи навчання (експеримент, дослідницька робота, моделювання тощо), які сприяють розвитку логічного, аналітичного та конструктивного мислення студентів.

При навчанні за допомогою комп'ютерного підручника з гіпертекстовою структурою відбувається процес засвоєння навчального матеріалу у вигляді системи причинно-наслідкових відношень між об'єктами й атрибутами проблемної галузі, що дає змогу студентам самостійно породжувати подібні зв'язки у своїх знаннях, стимулюючи розумову діяльність і творчу активність. Отже, комп'ютерний підручник, завдяки переліченим структурним компонентам, посилює реалізацію розвивальної функції.

Функція закріплення. Ілюстративний матеріал й апарат організації засвоєння комп'ютерного підручника забезпечують умови для якісного опрацювання навчальних відомостей шляхом активізації розумового та емоційного потенціалу суб'єктів навчання (використання ілюстрацій третього типу, пізнавальних та дослідницьких задач), що сприяє усвідомленню сутності закономірностей та зв'язків.

Оскільки гіпертекст здатний значно підвищити основні показники освітнього процесу, наприклад глибину засвоєння й міцність запам'ятовування навчального матеріалу, то в комп'ютерному підручнику якість реалізації функції закріплення підвищується також і завдяки текстовому компоненту.

Функція корекції та контролю. Завдяки розвиненому зворотному зв'язку та діалоговому режиму роботи комп'ютерний підручник, на відміну від традиційного, забезпечує можливість для індивідуалізації та диференціації навчання в умовах групових форм навчальної діяльності студентів. Діагностична система КП, яка за результатами тестування перенаправляє студентів до певних розділів чи тем підручника, дозволяє не

лише здійснити контроль, але й надає можливість суб'єктам навчання поглибити свої знання, покращити навчальні досягнення.

Функція навчальних задач. З точки зору дидактики комп'ютерний підручник нового покоління значно розширює можливості представлення навчальних задач і дозволяє використовувати в освітньому процесі завдання, які неможливо запропонувати, використовуючи традиційні засоби навчання (задачі дослідницького типу, задачі на аналіз ситуації та ін.).

Інтегруюча та координуюча функції. В умовах появи і розвитку різноманітних засобів навчання традиційний підручник не може виступати як єдине джерело навчальної інформації, тому виникає необхідність розподілення функцій між засобами навчання. Для сучасного КП, завдяки можливостям оперативного зв'язку з іншими електронними джерелами інформації, реалізація інтегруючої та координуючої функцій стає природною.

Реалізована в комп'ютерному підручнику можливість оперативного доступу до інших електронних посібників, а також до інформаційних ресурсів глобальних та локальних мереж посилює його інтегруючу та координуючу функції. Комп'ютерний підручник інтегрує знання з різних джерел, що постають в підручнику як єдине ціле, забезпечує ефективне комплексне використання інших засобів навчання. Таким чином, можна стверджувати, що інтегруюча та координуюча функція реалізуються комп'ютерним гіпертекстовим підручником на більш високому рівні.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Нищак, І. Д. (2016). *Методична система навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій*. Дрогобич: РВВ ДДПУ ім. І. Франка.
- Нищак, І. Д. (2010). Створення та використання електронного підручника з креслення. *Трудова підготовка в закладах освіти*, 2, 37 – 40.
- Гризун, Л. Е. (2002). *Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Харків.
- Антонов, В. М., Думан, Л. О. (2004). Вимоги до створення електронного підручника (на основі досвіду викладання історії). *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 6, 27 – 29.

**А. Убайдов**

Институт развития образования им. А. Джами  
Академии образования Таджикистана

**У. Умаров**

Таджикский государственный педагогический  
университет Таджикистана им. С. Айни

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

С наступлением второго десятилетия XXI века в нашей стране происходит ряд глубинных изменений: активнее работают рыночные механизмы в обществе, возросла мобильность людей, появились новые профессии, изменились требования к ним, так как они стали более интегрированными, менее специализированными.

Современный этап развития отечественного образования неразрывно связан с компетентностным подходом, который, по своей сути, является попыткой установления равновесия между теоретическим знанием в образовании и реальными насущными потребностями профессионально-практической деятельности.

Обсуждение проблемы подготовки учителей физики в вузах постоянно находится в зоне повышенного внимания исследователей, занимающихся проблемами математического образования.

В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов в качестве цели профессиональной подготовки специалиста в вузе ставится задача формирования совокупности определенных компетенций

Реализация компетентностного подхода требует нового проектирования, как результатов образования, так и самого учебного процесса и механизма управления им. Поэтому поиск эффективных путей, связанных с разработкой и внедрением компетентностного подхода, многими исследователями рассматривается как актуальная и своевременная проблема. При этом разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования...» предупреждают, что речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентностный подход. Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого системного как теоретико-методологического, так и эмпирического изучения этой проблемы (Алижанова, 2015, с. 16).

Профессиональная компетентность учителя характеризуется процессом принятия верных педагогических решений и предполагает наличие сплава личностных качеств, знаний и умений, обеспечивающих качественное решение задач обучения, воспитания и развития обучаемых (Байденко, 2004, с. 78).

В профессиональном образовании, самом общем виде компетентность – мера соответствия знаний, умений и опыта реальному уровню сложности выполняемых задач и решаемых проблем (Егорова, 2006).

Различные аспекты проблемы формирования компетентностей, создания их классификации нашли своё отображение в работах А. Вербицкий, И. Шмигирилова, А. Бермус, В.И. Байденко, А.К. Маркова, В исследованиях ученых А.А. Ушаков, Е.А. Сулейманян, О.Н. Иващенко, Е.А. Дьякова, И.Д. Файзиев, Х. Маджидов, У.С. Умаров, и др. отражены аспекты существующих проблем в реализации компетентностного подхода в обучении физики.

С целью выявления существующих проблем в реализации компетентностного подхода к обучению физики, мы проводили педагогический эксперимент среди выпускников специальностей физики. В опросе участвовали 102 выпускников факультета физики вузов города Душанбе.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента можно резюмировать следующим образом:

- не все выпускники умеют составлять календарно-тематический план на основе компетентностного подхода в отличном образом (74,5% выпускников);
- только 4,9% выпускников умеют хорошо составлять план-конспекта уроков физике на основе компетентностного подхода (эта те вупусники которые одновременно к учебам и преподают физику в школах);
- 8,8% выпускников не умеют разработать план самообразования;

**Таблица 1**

**Степень уровень сформированности профессиональной компетенции выпускников вузов специальностей физике**

№	Вопросы	Ответы							
		Высокий уровень		Средний уровень		Базовый уровень		Низкий уровень	
		Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
1	Разработать календарно-тематический план на основе компетентностного подхода к обучению	2	2,0	24	23,5	70	68,6	6	5,9
2	Разработать план – конспекта урока физики согласно компетентностному подходу	5	4,9	32	31,4	62	60,8	3	2,9
3	Подготовить план самообучению в соответствии с компетентностного подхода	1	1,0	18	17,6	74	72,5	9	8,8
4	Анализ образцового урока по физике	3	2,9	21	20,6	71	69,6	7	6,9
5	Степень использование информационно-коммуникативных технологий	5	4,9	36	35,3	58	56,9	3	2,9
6	Подготовить план проведения внеклассных занятий по физике	2	2,0	31	30,4	61	59,8	8	7,8
7	Изготовление из физической стенгазеты	6	5,9	21	20,6	63	61,8	12	11,8

- проведенные анализ уроков физике со стороны выпускников показывали что только 2,9% из них отлично умеют проанализировать уроков;
- уровня степень использование информационно-коммуникативных технологий со стороны выпускников показывает что 40,2% хорошо справляются с информационно-коммуникационных при обучении физике;

- изучая подготовленные планы проведения внеклассных занятий по физике со стороны выпускников показывает, что в этом направлении у 32,4% выпускников это хорошо получается;
- изготовление физические стенгазеты со стороны выпускников показывает, что не у всех это получается хорошо (около 61,8%). 11,8% выпускников вообще не смогли изготовить стенгазеты.

На основании проведенного педагогического исследования можем предлагать следующих методических компетенций. Будучи учитель физики должен обладать следующих компетенций:

***уметь планировать:***

- ход физического эксперимента (демонстрационного, лабораторного), решение физических задач разных типов (алгоритм или алгоритмическое предписание);
- содержание обучения физике (годовой, тематический, поурочный планы, отражающие весь спектр ожидаемых результатов- компетенций);
- деятельность учителя и учащихся на уроке физики (во взаимодействии); – при изучении нового материала, при закреплении, при повторении, при обобщении, при опросе, при диагностике усвоения, при конструировании физико-технических устройств;
- самостоятельную деятельность учащихся по предмету во внеурочное время, включая домашние наблюдения и эксперимент;
- воспитательную работу на материале физики.

***уметь (подготовить):***

- проводить мотивацию изучения тем курса физики (разными способами);
- выделять главное в учебном материале по предмету, отбирать его содержание, подбирать дополнительный материал из разных информационных источников (в том числе межпредметного характера);
- подбирать оптимальные приёмы, методы и средства для урока физики – с учетом особенностей науки, возрастных и когнитивных особенностей учащихся, этапа урока и т. п.;
- подбирать и разрабатывать задания для тестов, самостоятельных и контрольных работ, индивидуальной работы (дифференцированные по трудности, направленности интересов учащихся, и т. п.);
- разрабатывать внеклассные мероприятия по физике разного типа.

***уметь (реализовать):***

- проводить физический эксперимент;
- решать физические задачи и проблемы;
- обеспечить достижение конкретных целей и задач обучения физике, реализовать изучение нового материала, закрепление, повторение, обобщение, опрос, диагностику сформированности знаний и умений, отношений (компетенций);
- руководить работой физического кружка;
- реализовывать воспитательный потенциал курса физики (мировоззренческий, нравственный, экологический, эстетический и пр.).

### ***уметь (контролировать):***

- оценивать полученные в эксперименте, при решении задач, проблем результаты на достоверность;
- контролировать ход учебного процесса при изучении физики (понимание, усвоение, затруднения) и корректировать его;
- определять требования к оцениванию деятельности учащихся и результатов конкретных проверочных работ по физике;
- использовать различные способы и средства диагностики результатов обучения на разных этапах процесса обучения физике;
- оценивать различные виды деятельности учащихся (работу на уроке и дома, лабораторный эксперимент, выполнение индивидуальных и групповых проектов, компоненты портфолио);
- проводить мониторинг учебного процесса при изучении физики, фиксировать его результаты (в том числе – в виде рейтинга, портфолио), организовывать самоконтроль и рефлекссию учащимися своей деятельности и достижений.

### ***осуществлять профессиональное саморазвитие:***

- разрабатывать индивидуальную траекторию профессионального саморазвития, достигать поставленные цели самообразования;
- осуществлять рефлекссию и самоконтроль профессиональной деятельности и её результатов, устанавливать и устранять недочёты и ошибки в работе по предмету;
- проводить научно-методические исследования по актуальным проблемам теории и практики, представлять их результаты, внедрять их в школьную практику.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- Алижанова, Х. А. (2015). Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. *Европейский журнал социальных наук*, 4 (42). Том 1, 13-17.
- Байденко, А. (2004). Компетенции в профессиональном образовании. *Высшее образование в России*, 11, 3-13.
- Егорова, Н. Л. (2006). *Компетентностный подход в образовании: хрестоматия-путеводитель*. Томск: РЦРО.
- Иванов, Д. А. (2007). Компетенции и компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*, 8, 77–82.
- Сафин, Д. В. и др. (2018). *Реализация компетентностного подхода в обучении естественных предметов и информационной технологии*. Душанбе.
- Шарофов, Ш. А., Эшонкулов, И. А., Хольяев, А. А. (2015). Профессиональная компетентность и творчество учителя – фактор совершенствование подготовки будущего специалиста. *Учёные записки. ХГУ им. Б. Гафурова*, 2 (43), 204.
- Хуторской, А. В. (2007). *Современная дидактика*. М.: Высшая школа.

## **МЕХАНІЗМИ, ПРОЦЕСИ ТА КЛЮЧОВІ ФАКТОРИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ**

Досліджуючи особливості європейської освіти вчителів, ми можемо визначити різноманітні механізми, процеси та ключові агенти функціонування ЄС, які взаємно підкріплюють одне одного у напрямі формування процесу європеїзації в освіті вчителів. Для аналітичних цілей ці механізми, процеси та ключові агенти згруповано відповідно до їх функціонування у такі основні категорії: (1) координація політичних дій; (2) міжгалузеві інструменти; (3) доказове управління; (4) Болонський процес; (5) освітні програми; та (6) тиск з боку стейкхолдерів (рис. 1). Деякі з цих категорій відповідають тому, що Г. Халас (G. Halász) (Halász, 2013) визначив як інструменти управління та політики, які поширюють політику ЄС у європейському освітньому просторі, і, таким чином, також актуальні під час вивчення розвитку педагогічної освітньої політики в Європі.

Взаємодіючи, конкретні механізми, процеси та ключові агенти здійснюють значний вплив на формування та реалізацію політики, трансформуючи сувору національну концепцію педагогічної освіти, що призводить до появи загальних тенденцій у Європі.

З точки зору європеїзації, поява Європейського простору для вчителів (European Teacher Education Area (ETEА)) є результатом «кругового підходу» (Wach, 2017), який поєднує вертикальні та горизонтальні процеси трансферу політики. З одного боку, вертикальні процеси трансферу (з Європейського Співтовариства до держав-членів та від держав-членів до Європейського Співтовариства) пропонують систему взаємних адаптаційних відносин між європейським та внутрішнім рівнями. Приклади трансферу включають політичні документи ЄС, міжгалузеві інструменти та доказове управління, при цьому трансфер може відбуватися через головування, транснаціональні ініціативи, такі як Болонський процес, та тиск стейкхолдерів. Відкритий метод координації (Open Method of Coordination (ОМС)) може розглядатися як сайт змагання між трансфером політики знизу-вгору та згори-вниз, при цьому освітні програми функціонують як прямий зв'язок між європейською та національною установами.

Взаємодіючи, конкретні механізми, процеси та ключові агенти здійснюють значний вплив на формування та реалізацію політики, трансформуючи сувору національну концепцію педагогічної освіти, що призводить до появи загальних тенденцій у Європі.

З точки зору європеїзації, поява Європейського простору для вчителів (European Teacher Education Area (ETEА)) є результатом

«кругового підходу» (Wach, 2017), який поєднує вертикальні та горизонтальні процеси трансферу політики. З одного боку, вертикальні процеси трансферу (з Європейського Співтовариства до держав-членів та від держав-членів до Європейського Співтовариства) пропонують систему взаємних адаптаційних відносин між європейським та внутрішнім рівнями. Приклади трансферу включають політичні документи ЄС, міжгалузеві інструменти та доказове управління, при цьому трансфер може відбуватися через головування, транснаціональні ініціативи, такі як Болонський процес, та тиск стейкхолдерів. Відкритий метод координації (Open Method

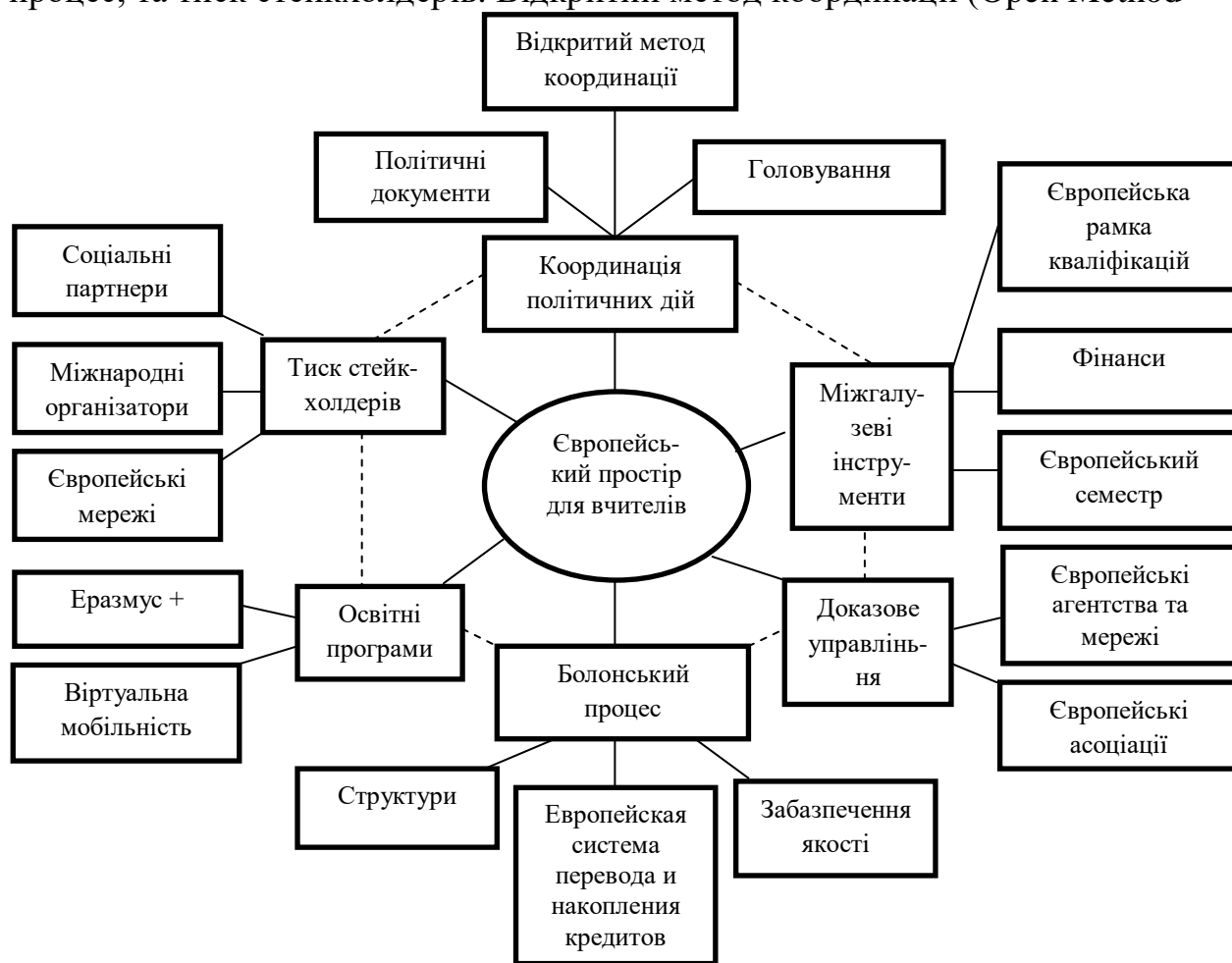


Рис. 1. Механізми, процеси та ключові фактори європеїзації Європейського простору для вчителів.

of Coordination (OMC)) може розглядатися як сайт змагання між трансфером політики знизу-вгору та згори-вниз, при цьому освітні програми функціонують як прямий зв'язок між європейською та національною установами.

З іншого боку, горизонтальні процеси передбачають систему взаємодії на внутрішньому рівні, на якому Європа може дати імпульс для політичних змін. Зовнішні горизонтальні процеси передбачають вивчення політики серед країн Держав-членів, тоді як внутрішні горизонтальні процеси передбачають вивчення політики серед вітчизняних акторів. Часто



на побутовому рівні «творчі користувачі» Європи змінюють уподобання акторів та способи їх здійснення (Radaelli, 2004, с. 5). Горизонтальним процесам сприяє ОМС, порівняльний аналіз та приклади найкращої практики, а також обмін експертами у формі робочих груп, політичних чи дослідницьких мереж та асоціацій.

Поява Європейського простору для вчителів також підтверджує те, що визначив Г. Халас (Halász, 2013) як майбутні тенденції політики ЄС щодо освітньої реформи. Однією з тенденцій є зростання ролі ЄС в освітній політиці, включаючи освіту вчителів та педагогічну політику, та підвищення здатності впливати на освітні досягнення держав-членів ЄС. Це трапляється, наприклад, з безліччю політичних рекомендацій щодо підвищення якості педагогічної освіти, впливу Болоньї на структуру та зміст програм підготовки вчителів та безпосередній вплив можливостей мобільності на професійний розвиток учителів.

Друга тенденція – це безперервна можливість інших секторів впливати на розвиток освіти. Це стає очевидним, коли педагогічна політика та ініціативи належать до пріоритетів сектора зайнятості та соціальних справ, коли ЄС має повноваження забезпечувати механізми, як держави-члени ЄС повинні здійснювати координаційну політику дій. Часто навмисно, інструменти або агентства, що працюють у секторі зайнятості, впливають на вчителя (наприклад, Європейська рамка кваліфікацій) і може навіть контролювати розвиток політики (наприклад, європейський семестр).

Таким чином, хоча спільні риси європейського вчителя очевидні, у педагогічній освіті досі досі ще тривають пошуки власного шляху розвитку європейської галузі освіти вчителів у межах ЄПВО. Для того, щоб дозволити появу нових інноваційних рішень, процес європеїзації повинен дозволити ідентифікувати системи освіти вчителів власні організаційні структури, враховуючи, що це можуть бути різні країни на різних етапах формування та реалізації політики освіти вчителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Halász, G. (2013). European Union: The strive for smart, sustainable and inclusive growth. In Yan Wang (Ed.), *Education policy reform trends in G20 members* (pp. 267–288). Berlin Heidelberg: Springer. Retrieved from [http://halaszg.ofi.hu/download/G20\\_EU\\_paper.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/G20_EU_paper.htm)
- Radaelli, C. M. (2004). Europeanisation: Solution or problem ? *European Integration Online Papers (EIoP)*, 8(16), 1–26. Retrieved from <http://www.eiop.or.at/eiop/pdf/2004-016.pdf>
- Wach, K. (2017). Europeanisation: Its definition, research approaches and dimensions. In P. Stanek & K. Wach (Eds.), *Macro-, meso- and microeconomic dimensions of Europeanisation* (pp. 15–31). Warszawa: PWN

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ТВОРЧЕСТВА БОЗОРА СОБИРА**

Обучение и преподавание в период последних десятилетий нуждаются в серьёзных переменах, так как инновационные технологии ускорено развиваются. Новое поколение предпочитает учиться и обладать знаниями посредством новых, электронных технологий. Соответственно для преподавания родного языка и литературы тоже стоит задача: внедрение методов и стилей преподавания посредством инновационных технологий. Урок - является основной формой преподавания и в средней школе, и в высших учебных заведениях. Основной единицей процесса образования и воспитания тоже является – урок. Каждый урок играет важную роль для решения тех или иных задач образования. Конкретную должность для образования имеет урок, и темы в уроках бывают обширными или узкими. Но, проведение хорошего урока не очень легкая задача! Для достижения этой цели учитель должен выполнять психологические и социальные требования учеников и школы. Грамотное преподавание темы предметов языка и литературы тоже играют важную роль. Изучение фразеологизмов в творчестве литераторов требуют решения практических, образовательных и развивающих задач. Это способствует расширению поэтического мышления ученика и вырабатывает навыки устной речи.

«Фразеология обычно начинается там, где свободное лексическое значение слова заслоняется фразеологически связанным, понятным из всего словосочетания, и тогда, когда какое-либо словосочетание становится повторяемым, общеизвестным, "крылатым", отличающимся образностью, возможностью переносного употребления и т. д.» (Ефимов, 1952, с. 23).

В творчестве знаменитого таджикского поэта Бозора Собира фразеологические единицы использованы многочисленно. Они служат для образности речи и передачи эмоциональных ощущений. «Писатели часто используют в своих произведениях фразеологизмы как одно из средств выразительности. Как правило, фразеологические обороты содержат смысловые и эмоционально-экспрессивные значения, которыми активно пользуются авторы» (Быстрова, 2017, с. 70). Общие проблемы обучения основаны на филологических образованиях учащихся и способствуют развитию коммуникативного общения. В процесс преподавания и изучения фразеологизмов посредством инновационных технологий ученики познают менталитет своего народа, глубже ознакомятся культурой и художественной выразительностью речи. Другой особенностью преподавания

фразеологизмов является воспитательный эффект наравне с использованием интерактивных методов, потому, что фразеологизмы обильно используются в пословицах и поговорках, которые имеют поучительные и рекомендательные свойства. «Поэтому инновационные методы обучения в школе способствуют развитию познавательного интереса у детей, учат систематизировать и обобщать изучаемый материал, обсуждать и дискутировать. Осмысливая и обрабатывая полученные знания, учащиеся, приобретают навыки применения их на практике, получают опыт общения. Бесспорно, инновационные методы обучения имеют преимущества перед традиционными, ведь они способствуют развитию ребенка, учат его самостоятельности в познании и принятии решений» (Габбасова, 2016). Например, в процессе освоения фразеологического словосочетания «Намак хўрдан (дословно: кушать соль)» преподаватель может организовать с учениками такие упражнения, которые имеют творческий характер. Ученики в конечном этапе узнают: значение «Кушать соль» - это иметь уважение к тем, кто близок тебе в жизни, это могут быть не только родственники, но и друзья, соседи и т. д.

Кунам шукронаи нонрезаи халк,  
Ки модар чид аз ӯар хона чун мӯр,  
Намак хўрдам ман аз ӯар хона бисёр,  
Шудам аз тифли бо халке намакхӯр (Бозор, 1987, с. 33).  
Не забыть тех крох, что мама нам  
Муравьем усталым собирала,—  
Ту хлеб-соль, что ел я по дворам,  
Ту хлеб-соль, что к людям привязала.

Таким образом, выясняется цель стихотворения: человек должен всегда любить и заботиться о Родине и Матери. Фразеологизмы: «дар даруни сина гул кардани хор (в сердце цветания колючки)», «дар даруни сина ӯар шудани санг (в сердце камнепад)» поэтом использованы в одном куплете:

Гар аз гулхору аз санги адирьо  
Кунун кам монда дар пойи ман осор,  
Даруни синаам ӯар мешавад санг,  
Даруни синаам гул мекунад хор (Бозор, 1987, с. 8).  
Нет царапин от колючек и камней,  
Не осталось на ступнях следов земли,  
Но грохочет камнепад в груди моей,  
И колючки эти в сердце зацвели.

Можно использовать групповой метод компетентности - раздать всем группам по одному или двух фразеологизмов, посоветовав между собой группы, найдут прямой и переносный смысл слов и словосочетаний: «Дари дил кушодан (открыть сердце)»

Гар ину он кушоданд, гоёе дари диламро.  
Гоёе наметавонанд — ин дар намешавад во (Бозор, 1987, с. 37).

Бывает — всякому легко дверь в сердце распахнуть моё,  
Бывает — хоть ломись в неё — не открывается, и всё!

«Кўр шудани талху ширин (горькое и сладкое обтирается-все пройдет)».

Баъд аз ин як соли олам, талху ширин мешавад кўр.

Як пагоњи мезанад барф, роњоро мекунад гўр (Бозор, 1987, с. 44).

Год проходит в счет жизни идущей...

И утром однажды снег бесшумно покроев знакомые троны...

Инструменты восприятия прекрасно созданного мира и его описания передаются поэтами посредством стихотворений, но в процесс образования они воспринимаются по-разному, исходя из интеллектуальных способностей учеников. Академик М. Лутфуллоев сказал: «Знания, продукты и результаты познавательной деятельности человека состоят из духовного восприятия и идеального изображения мира и выражаются через интеллектуальные способности» (Лутфуллоев, 1997, с. 27). В следующем стихотворении словосочетание «Гўшаи хотира (уголок памяти)» используется поэтом для обеспечения образности выражения, и в процесс обучения нужно учесть особенности использования инновационных технологий, такие как: 1. Расширения кругозора, увеличения словарного запаса учащихся посредством грамматических игр. 2. Углубления знания, усиления интереса к языку.

Дар гўшањои хотираи саргузашти ман,

Балки дар он диёр, ки гум кардаам падар,

Аспе њанўз медаваду медавад њанўз,

Аспе, ки нест пас аз ин лўз оњи даргузар (Бозор, 1987, с. 52).

В уголках моей жизни, где помню себя я

Впервые, а, вернее, в краю, отца потерял,

На скаку обесплотев, как дух неприкаянный,

Мчится конь, что в детстве моем навсегда ускакал.

Действительно, «Тематически фразеологизмы охватывают преимущественно самые актуальные понятия жизни, обихода и деятельности человека (в состав фразеологизмов включаются наименования животных, растений, частей тела человека, предметов обихода, видов деятельности человека, оценка его моральных качеств)» (Аламшоев, 2018, с. 79). Следует отметить, что изучение фразеологизмов интересная тема для учеников, так как они обладают образными выражениями. Соответственно, можно составить и занимательные грамматические игры: 1. Написать предложения и найти в них фразеологизмы. 2. Изменить слова в устойчивых словосочетаниях, например: открыть сердце - открыть печень. 3. Нарисовать основное и переносное значение, или использовать традиционные смайлики, например: заварить кашу. «Вместе с тем национально-культурная специфика фразеологизмов проявляется в том, что, несмотря на наличие выявленных понятийно-фразеологических универсалий, фразеология

каждого языка фиксирует свое внимание на различных аспектах одного и того же явления и фразеологической концептуализации подвергаются в таджикском и русском языках различные фрагменты действительности» (Рахмонова, 2006, с. 79). Поэт Бозор Собир в своих стихотворениях как требуется, так и использует фразеологические обороты и словосочетания. Исходя из специфики национального понятия, в случае перевода фразеологизмы меняют свои средства образности:

Словосочетания	Прямой смысл	Значение
Чашми бедор		
Продирающие глаза	Бдительный	взгляд

Дили бедор		
Бодрствующее сердце		
Внимательный		
Деворро ба дандон кандан		
Сломать стену зубами		
Усиленный труд		
Соъибдил		
Иметь сердце	Щедрый	

Сарсахт		
Твердая голова	Упрямый	

Дарди ширин		
Сладкая боль		
Нежная страсть		
Ба дил хоре халидан		
Колючка в сердце	Жало в плоти	

Таким образом, инновационные технологии и современные методы преподавания способствуют качественному усвоению нового материала и образно выраженных слов, словосочетаний и предложений. Применения методов носящих творческих характер, грамматических игр, образовательные ролевые занятия и использование рисунков, смайликов являются необходимыми условиями проведения уроков по гуманитарным дисциплинам.

#### ЛИТЕРАТУРА:

- Аламшоев, Ш. М. (2018). *Фразеология шугнанского языка (структурно-грамматический и семантический аспект)* (дисс. ... канд. фил. наук). Душанбе.
- Ефимов, А. И. (1952). *Об изучении языка художественных произведений*. М.
- Бозор, С. (1987). *Бо чамидан, бо чашидан*. Душанбе: «Адиб».
- Быстрова, Т. Е. (2017). Фразеологизмы в ранних фельетонах А. П. Чехова «Осколки московской жизни». *Вестник Вятского государственного университета, по специальности «Языкознание и литературоведение»*, 70.
- Габбасова, Л. З. (2016). Инновационные технологии в образовательном процессе. *Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч.*

конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, сс. 61-63. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11108/>.

Жуков, В. П. (1989). *Школьный фразеологический словарь*. М., «Просвещение».

Лутфуллоев, М. (1997). *Эҳёи педагогикаи аъам*. Душанбе: Дониш.

Рахмонова, Н. Ш. (2006). *Соматические фразеологические единицы в таджикском и русском языках* (дисс. ... канд. фил. наук). Душанбе.

*Словарь русских пословиц и поговорок* (1980). М.: «Просвещение».

Шанский, Н. М., Зимин, В. И., Филиппов, А. В. (1979; 1980; 1981). Краткий этимологический словарь русской фразеологии. *Русский язык в школе*, 1-6; 1-2, 4).

**О. Шпарик**

Институт педагогіки НАПН України

## РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Цифрова компетентність є однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя (key competences for lifelong learning), яка передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи, соціальної взаємодії.

В епоху цифрового розвитку суспільства наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є одним з інструментів забезпечення успіху освітньої системи. Тому професійний розвиток вчителя сьогодні тісно пов'язаний з інноваційними методами викладання, які дедалі більше ґрунтуються на ефективному та продуктивному використанні цифрових технологій у школах. Це потребує постійного підвищення фахового рівня та розвитку цифрової компетентності.

Забезпечення викладачів достатньою цифровою компетентністю є ключовим фактором: останнє дослідження TALIS (2018 р.) показало, що 10% викладачів середньої школи в США вважають за потрібне більше розвивати навички ІКТ для викладання, що на 10 пунктів нижче за середній показник по країнах (TALIS, 2018). На сьогодні майже всі європейські країни мають конкретну національну стратегію, пов'язану з розвитком цифрової компетентності, яка викладається за допомогою міжпредметного підходу та/або інтеграції ІКТ до певних предметів та/або викладання ІКТ як окремого предмета. Національні уряди приділяють пильну увагу цифровим компетентностям вчителів з оглядом на те, що саме вчителі здебільшого формують цю компетентність у молодого покоління для соціалізації в інформаційному суспільстві. Сучасний педагог повинен постійно збагачувати та доповнювати свою цифрову компетентність, оскільки раз у раз стикається з дедалі більш технічно вдосконаленими ІКТ.

З розвитком ІКТ з'являються нові терміни, пов'язані з ефективним використанням цифрових ресурсів, як то: «інформаційна грамотність» (information literacy), «комп'ютерна грамотність» (computer literacy), «інтернет-грамотність» (internet literacy), «медіаграмотність» (media literacy) та «мультимодальна грамотність» (multi-modal literacy). Всі ці

терміни тлумачились як складові загального уявлення про «цифрову грамотність» (digital literacy). Сьогодні «цифрову грамотність» розглядають як здатність формулювати інформаційні потреби; знаходити та отримувати цифрові дані, інформацію та контент; вміти критично оцінювати актуальність джерела та його зміст; а також зберігати, управляти та впорядковувати цифрові дані, інформацію та контент. Європейською рамкою цифрових компетентностей «цифрову грамотність» визначено однією з п'яти ключових компонентів «цифрової компетентності»: цифрова грамотність; грамотність роботи з даними (вміння розуміти дані, працювати з ними, аналізувати їх і спілкуватися з іншими, обґрунтовуючи свою думку за допомогою даних); спілкування та співпраця; створення цифрового контенту; безпека; та вирішення проблем.

З цифровим прогресом суспільства, школа, як соціальний заклад, також поступово оновлюється, зокрема все більше застосовує інформаційно-комунікаційних технології в освітньому процесі. Відтак відбувається поетапне розширення цифрової компетентності вчителя, з'являються стратегічні рамки (frameworks), які спрямовують зусилля викладачів у побудові цифрової компетентності та використанні нових технологій на своїх заняттях.

Як зазначає Дж. Фалун, перші концептуальні моделі таких рамок надавали пріоритет технічним навичкам у використанні цифрових інструментів та систем в та окреслювали можливість їхнього використання в процесі навчання. Така концептуалізація критикувалися за вузьку спрямованість, неврахування різних соціокультурних контекстів та надмірно технічний підхід, який ігнорує етику, здоров'я, добробут, безпеку, елементи спільної роботи тощо. Пізніші моделі пропонують відмовитись від акцентів, орієнтованих на суто технічні навички, на користь тих, що враховують глибші знання, потенційні можливості та уміння, необхідні майбутнім вчителям. Цифрова компетентність розглядається вже не лише як знання й вміння користуватися пристроями та програмами, а й розуміння правових та етичних аспектів, конфіденційності та безпеки, ролі ІКТ у суспільстві, збалансованого ставлення до технологій. Іншими словами, вона займає більш широку соціально-культурну позицію, сигналізуючи про необхідність розуміння та врахування більш широких наслідків цифрових технологій для людини та суспільства (Falloon, 2020).

Міжнародне співтовариство вчителів під егідою ЮНЕСКО в 2010 р. розробило рамку ІКТ компетентності для вчителів (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers). Рекомендації ЮНЕСКО підкреслювали, що сучасному вчителю недостатньо бути технологічно грамотним та вміти формувати відповідні технологічні вміння і навички у своїх учнів, він повинен бути здатним допомагати учням використовувати ІКТ для ефективної співпраці, вирішення поточних завдань, освоєння навичок навчання, що, в подальшому, дозволить їм стати активними громадянами та кваліфікованими кадрами. Рекомендації ґрунтувалися на

трьох підходах до інформатизації школи, які пов'язані з відповідними стадіями професійного розвитку педагогів: 1) «застосування ІКТ» – вимагає від учителів уміння допомагати учням користуватися ІКТ для підвищення ефективності навчальної роботи; 2) «освоєння знань» – вимагає від учителів уміння допомагати учням в глибокому освоєнні змісту навчальних предметів, застосуванні отриманих знань для вирішення комплексних завдань, які зустрічаються в реальному світі; 3) «виробництво знань» – вимагає від учителів уміння допомагати учням виробляти нові знання, необхідні для гармонійного розвитку і процвітання суспільства. Ця рамка торкалася таких аспектів роботи вчителів, як: розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальна програма і оцінювання, педагогічні практики, технічні та програмні засоби ІКТ, організація та управління освітнім процесом, професійний розвиток.

Згодом вона слугувала основою для розвитку нової розширеної цифрової компетентності вчителів. У 2017 р. Європейська комісія опублікувала Європейську рамку цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu Framework), спрямовану на вчителів та викладачів на всіх рівнях освіти, від раннього дитинства до вищої освіти та освіти для дорослих, включаючи загальну та професійну освіту та навчання, освіту з особливими потребами та контексти неформального навчання. Європейська рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu) відповідає зростаючому усвідомленню багатьох європейських держав-членів про те, що викладачам необхідне окреслення цифрової компетентності, специфічної для їхньої професії, щоб мати можливість використовувати потенціал цифрових технологій для вдосконалення та інновацій в освіті. За допомогою цієї рамки вчителі можуть визначати рівень своєї компетентності у роботі з цифровими технологіями та особисті потреби у підвищенні кваліфікації у цій сфері.

DigCompEdu детально описує 22 компетентності, виокремлені у три блоки (професійна компетентність вчителя, педагогічна компетентність вчителя, компетентності учня), які зі свого боку організовані в шести сферах:

1. Професійна взаємодія: залучення використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та підвищення кваліфікації.

2. Цифрові ресурси: джерело, створення та обмін цифровими ресурсами.

3. Викладання та навчання: управління та організація використання цифрових технологій у викладанні та навчанні.

4. Оцінювання: використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання.

5. Розширення можливостей учнів: використання цифрових технологій для покращення інклюзії, персоналізації навчання та активного залучення учнів.

6. Сприяння цифровій компетентності учнів: надання учням можливості творчо та відповідально використовувати цифрові та



інформаційно-комунікаційні технології, створювати контент та вирішувати проблеми.

Отже, цифрова грамотність вчителів в умовах цифровізації школи трансформується у цифрову компетентність, яка, окрім власне загальної цифрової грамотності, містить професійну та соціальну складову. Професійна складова забезпечує використання цифрових технологій для підтримки та вдосконалення викладання, навчання й оцінювання; уможлиблює інтеграцію різноманітних цифрових освітніх ресурсів у освітній процес разом із традиційними навчальними матеріалами, координацію та управління цими ресурсами, забезпечуючи доступ до них для кожного учня. Соціальна складова спрямована на формування в учнів цінності освіти, загальної медіаграмотності у роботі з інформацією в Інтернеті та глобальних ЗМІ, запобігання кіберзлочинності та кіберманії, виховання культури кібербезпеки та інтернет-етикету у глобальних мережах знань (на відміну від розважального контенту). Тут вчитель повинен діяти як цифровий куратор для соціалізації дітей у цифровому світі на принципах гуманізму та творчого розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev.*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- TALIS (2018). U.S. Highlights Web Report (NCES 2019-132 and NCES 2020-069). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Available at <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019132>.

## РОЗДІЛ 5. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ІННОВАЦІЙ В УКРАЇНІ, ЄС ТА СВІТІ

**О. Мармаза**

Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди

### ЗАСОБИ ІННОВАЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

У наш час освітній заклад повинен витримувати удари кризових явищ в країні – тобто вижити; адаптуватись до нових перетворень у державі – тобто функціонувати; оновлюватись, удосконалюватись, модернізуватись – тобто розвиватись. Спостерігаємо парадоксальність ситуації, що склалась: щоб розвиватись, заклад повинен вижити; щоб вижити, йому належить докорінно змінитись.

Успішне функціонування та розвиток закладу можливі тільки завдяки новаціям, які вдосконалюють освітню діяльність, відкривають нові можливості для кожного учасника освітнього процесу, дозволяють працювати творчо, збагачують духовно, задовольняють освітні потреби.

Під час інноваційної діяльності зростає роль керівника, а його особистісні якості та позиція, професійна майстерність, інноваційна компетентність та культура визначають результативність інновацій.

Особливості інноваційного менеджменту в освітній галузі розкриваються в роботах Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Калініної, Т. Крутій Д. Козлова, О. Козлової. Автори у своїх дослідженнях спираються на теоретико-прикладні здобутки інноваційного менеджменту виробничої сфери.

З одного боку, культивування «інноваційних вірусів» інших культур та сфер діяльності часто є небезпечними. Це призводить до сліпого та безрезультатного запровадження інновацій без врахування специфіки освітньої організації, її умов та колективу. А з іншого боку, використання досягнень інших наук, кращого досвіду різних сфер діяльності уможливорює підвищення ефективності інноваційної діяльності в освітніх організаціях.

Інноваційний менеджмент являє собою стійку сукупність дій з визначення цілей розвитку закладу, обґрунтування та прийняття рішень щодо впровадження новацій, організації інноваційної діяльності, мотивації та стимулювання суб'єктів інноваційного процесу.

До засобів інноваційного менеджменту належать (Даниленко, 2007; Мармаза, 2019; Стадник, Йохна, 2006):

1. Ініціація. Ініціація (від лат. *initiatio* – здійснення таїнств) – це діяльність, яка полягає у виборі мети та постановці задач інновації, пошуку ідеї інновації, її обґрунтуванні та матеріалізації.

Керівник закладу перш, ніж розпочати впровадження інноваційних технологій, повинен зробити аналіз типової ситуації, яка склалась, та

з'ясувати, чи потрібні та які саме зміни в освітньому процесі та роботі педагогів. Аналіз стану закладу освіти дасть відповідь на запитання про види нововведень, які зроблять можливим покращення результатів діяльності.

Отже, важливим є, передусім, виявлення потреби у новації, визначенні відповідності інновації наявній проблемі, переконаність педагогів у доцільності розгортання інноваційної діяльності.

2. Маркетинг інновацій. Маркетинг інновацій (від англ. market – ринок) передбачає вивчення ринку споживачів інновацій, їхніх запитів, інтересів; передбачає систему дій з реалізації інновації, забезпеченні її рекламою, організації «паблік рілейшнз».

Етика педагогічних інновацій ставить певні обмеження перед педагогами. Головною заповіддю повинна бути: «Не нашкодь!». Інновації не повинні руйнувати здоров'я дітей та самих педагогів. Інновації не повинні гальмувати процеси становлення особистості, її соціалізації. Питання культурозберігаючої функції є важливим елементом етики освітніх інновацій. Культивування інновацій інших культур руйнує нашу ментальність, наші ціннісні архетипи, унікальність народного організму. Відтак сучасні інновації вимагають підвищеної уваги до світогляду дитини.

Заходи «паблік рілейшнз» передбачають формування сприятливої громадської думки про інновацію та інноваційну діяльність, про педагогічний колектив як провідник нововведень. Маркетинг інновацій – це управління попитом на оновлену освітню послугу.

3. Бенчмаркінг інновацій. Бенчмаркінг інновацій (від англ. bench – місце, marking – відмітити) являє собою засіб вивчення діяльності організацій-конкурентів з метою використання позитивного досвіду. Бенчмаркінг може бути спрямований на вивчення досвіду організації, яка вже впроваджувала подібні інновації. Він також може стосуватись аналізу характеристик результатів новацій та організації роботи з інноваціями.

Бенчмаркінг охоплює комплекс засобів, що дають змогу систематично знаходити, оцінювати позитивний досвід конкурентів чи компаній, які є лідерами у галузі, і використовувати його у своїй роботі.

4. Фронткування інноваційного ринку. Фронткування інноваційного ринку (від англ. in front – вперед) передбачає захоплення або відвоювання ринку діяльності інших організацій. Основними джерелами для фронткування виступають дані досвіду конкурентів, спостереження за інноваційними процесами та їх результативністю, науково-методична література, матеріали конференцій та семінарів, узагальнений передовий досвід, результати дисертаційних досліджень, звіти про роботу експериментальних майданчиків тощо.

5. Інжинірінг інновацій. Інжинірінг інновацій (від англ. engineering – винахідливість, знання) означає проектно-консультаційні послуги щодо розроблення проектів, програм, впровадження інновацій.

Інжинірінг передбачає комплекс робіт, до яких належать: проведення попередніх досліджень; обґрунтування вибору інноваційних ідей; розроблення рекомендацій щодо оновлення діяльності; визначення обсягу та змісту робіт щодо впровадження інновацій; розроблення та оформлення комплексно-цільових програм та цільових проєктів; консультування з проблем впровадження програм.

6. Моніторинг просування інновації. Моніторинг просування інновації передбачає комплекс заходів, пов'язаних з відстеженням інновації, аналізом інформації про неї. Він дозволяє вивчити, оцінити та спрогнозувати стан об'єктів інноваційної діяльності. Основна мета моніторингової діяльності полягає у виявленні ефективності інноваційної діяльності.

Моніторинг повинен бути цілеспрямованим та безперервним. Це означає чітке визначення об'єктів моніторингу та постійне вивчення їх стану за певний проміжок часу. Гласність та інформаційна достатність моніторингу засвідчують, що усі учасники інноваційної діяльності отримують різнобічну, якісну, своєчасну інформацію.

7. Бранд-стратегія інновацій. Бранд-стратегія інновацій (від англ. brandt – клеймо, марка) означає управління реалізацією інновації, просування її на ринку попиту, формування свідомості споживачів нового продукту. Бранд-стратегія покликана формувати повне уявлення про інновацію: надійність, гарантії, якість, результативність. Засіб бранд-стратегії є доречним на усіх етапах інноваційного процесу, починаючи від програмування до етапу дифузії, тобто поширення інновації на інші системи організації та поза її межами.

8. Дифузія або рутинізація інновації. Якщо інновація виконала свою місію, то керівник разом із колективом повинен прийняти рішення щодо її подальшої долі: інновація стане традицією чи її відкинуть як рутинну.

Дифузія інновації (від лат. diffusio – розповсюдження) передбачає розповсюдження інновації у нових умовах, ситуаціях, колективах, регіонах тощо. За умов позитивних результатів інноваційної діяльності, інновація стає привабливою для інших освітніх закладів. Її використовують інші колективи для вирішення схожих проблем.

Результатом інноваційного менеджменту можна вважати розширення інноваційних можливостей і зміцнення конкурентоспроможності освітнього закладу. Такий заклад приваблює творчих особистостей; у ньому позитивно сприймаються креативні ідеї, накопичується інноваційний потенціал та розвивається інноваційна культура; формується імідж освітньої організації, яка постійно підтримує інновації, підтримує дух новаторства.

Інноваційний менеджмент сприяє системній інноваційній діяльності, створенню єдиного інформаційного поля про інноваційну діяльність, підвищенню інноваційної компетентності та інноваційної культури

педагогів, формує сприятливий інвестиційний клімат та конкурентоспроможність закладу.

Подальші наукові розвідки у контексті означеної проблеми повинні стосуватись питань формування готовності керівника до управління інноваційним процесом, розвитку його інноваційної культури, впровадження інновацій у власну управлінську діяльність.

#### ЛІТЕРАТУРА

Даниленко, Л. І. (2007). *Менеджмент інновацій в освіті*. Київ: Шк. світ.

Мармаза, О. І. (2019). *Інновації в менеджменті освіти*. Харків: Основа.

Стадник, В. В., Йохна, М. А. (2006). *Інноваційний менеджмент*. Київ: Академвидав.

**О. Скоробагатська**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОРГАНІЗАЦІЄЮ

Філософія коучингу виходить з аксіоми, що кожна людина є безмежно талановитою і має унікальний потенціал. Отже, метою коучингових методик є розкриття потенційних здібностей особистості. Коучинг трактується як форма соціально-психологічної взаємодії, що дає можливість усвідомити і прийняти особисту відповідальність. Психологи трактують коучинг як перспективний, інноваційний підхід у роботі з персоналом, розрахований на вивільнення здібностей кожної особистості для досягнення організаційних цілей.

Коучинг – це взаємодія між управлінцем і підлеглим, яка передбачає визнання унікальності кожного підлеглого, довіру до його здібностей, сприяння розкриттю особистісних ресурсів, пробудження свідомої відповідальності у співробітників. Коучинг як засіб підвищення внутрішньої мотивації персоналу має суттєвий ресурс у налагодженні комунікаційних каналів у команді.

Коучинг послідовно визначає цілі, перешкоди на шляху їх досягнення та засоби подолання перешкод, визнаючи навчання як дію, що базується на гуманістичній психології та взаємній довірі між керівником та працівником.

Зі зміною соціальних, політичних, психологічних умов, трансформуються і цінності, і тоді співробітники відходять від звичних мотивів до діяльності. Тому дуже важливим є оновлення мотивації персоналу до роботи через коучингові методи.

Сфера управління постійно змінюється, а вимоги до управлінців зростають. Важливо усвідомлювати, що коучинг орієнтований на позитивні зміни. Цей підхід знижує рівень опору та стресу щодо очікуваних перетворень. Основним завданням коуча є переконання в тому, що всі трансформаційні зміни сприяють прогресу організації та її працівників.

Зрозуміти суть організаційних змін можна через моделі, що створюють умови для визначення контексту будь-якого рівня організаційної структури. Ці моделі є засобом опису змін, а також суттєвим інструментом менеджменту. Модель змін – це спосіб представлення структури інноваційного процесу, що допомагає розуміти зміни та просувати їх.

Розглянемо моделі змін, що є найбільш ресурсними для аналізу сутності змін з коучингової точки зору:

- 1) Теорія поля К. Левіна.
- 2) Перехідна модель змін В. Бриджеса.
- 3) Транс-теоретична модель змін Д. Прохазки та К. Ді Клементе.

К. Левін розробив аналіз поля, і це стало основним моментом для коучингової технології. Основні положення цієї моделі:

1. Соціальні ситуації та організації віддають перевагу стану рівноваги;

2. Зміни можливі лише в таких умовах, коли сили руху збільшуються (новий персонал, зміни ринку, інноваційні технології), або коли сили стримування зменшуються (страх невдач, інерція). Якщо не можна збільшити рушійні сили, необхідно послабити обмежувальні сили;

3. Зміни відбуваються, коли баланс між рушійними та стримуючими силами порушується;

4. Зміни супроводжуються певним поверненням до існуючого стану;

5. Щоб ефективно управляти змінами, необхідно порушити баланс між рушійними та стримуючими силами;

6. Зміни відбуваються при збільшенні рушійних сил або при зменшенні стримуючих сил;

7. Наступний етап - стабілізація рівноваги, яка є необхідною для того, щоб застрахувати повернення до попереднього «статус-кво».

Для ефективного використання моделі К. Левіна необхідно провести ряд операцій: ревізувати всі сили, розбити складні ситуації на компоненти, застосовувати наочні уявлення, розробити простий план дій, спробувати виправити нову ситуацію.

Модель К. Левіна може бути корисною в ситуації, коли її аспекти здаються заплутаними або незрозумілими: вона дозволяє менеджеру планувати зміни. Дана модель широко використовується в організаціях.

Т. Гелвей, який називав свою модель «внутрішньою грою», стверджував, що зміни починаються з усвідомлення. Для того, щоб скласти таку модель, необхідно уважно проаналізувати ситуацію і прояснити її. І цього буває достатньо, щоб розпочати складний процес змін.

Розглянемо перехідну модель змін В. Бриджеса, згідно до якої зміни та перехід – відрізняються за суттю. Зміни трактуються як дискретна подія (одне закінчується, а друге починається), а перехід як процес, поступова переорієнтація. Таким чином, згідно В. Бриджеса, зміни це зовнішня подія, а перехід – це її психологічний чи емоційний досвід. В. Бриджес вважав,

що таке розуміння різниці між змінами та переходом може допомогти вірно трактувати реакцію людей на зміни.

Згідно з перехідною моделлю змін, з будь-якими змінами обов'язково щось втрачається, й тому менеджер повинен це розуміти та допомагати своїм підлеглим впоратися зі стресом, з почуттям смутку, втрати. З точки зору організаційного коучингу, дуже ефективним є досить просте визнання існування таких почуттів. Також важливо розуміти, що зміни можуть здійснюватися швидко, але перехід займає набагато більше часу. В. Бриджес трактує перехідний процес як трьохфазовий: 1 - новий початок, 2 – кінець, 3 - нейтральна зона.

Фаза нового початку характеризується певними рисами: ризик та невизначеність, можливість невдачі, сильне хвилювання, очікування. Фазі нейтральної зони притаманні: проміжний стан дисбалансу, дезорієнтація, стан невизначеності, старі правила вже не працюють. Етап закінчення характеризується такими аспектами: стабільний порядок стає мінливим, починається процес відокремлення, відбувається відмова від звичного, може виникнути почуття втрати. Отже, модель В. Бриджеса допомагає зрозуміти зміни, які викликають багато емоцій. Вона нагадує, що всі зміни передбачають втрату чогось, навіть якщо вони ведуть до кращого.

Модель змін психологів Д. Прохазка та К. Ді Клементе відображає циклічний характер змін і представляє їх як процес, що складається з певних етапів:

- 1) Вхід у модель, коли виникають думки про зміни, - етап рефлексії, на якому людина відчуває нерішучість.
- 2) Етап підготовки: людина продовжує думати про зміни та приймає рішення змінити те, що вважає необхідним.
- 3) Етап дії, коли людина рішуче починає робити реальні кроки.
- 4) Етап підтримки.

У міру просування людини через ці стадії, її сприйняття позитивних та негативних аспектів змін стає дещо іншим. Коли людина переходить від стадії рефлексії до фази дії, вона починає бачити більше позитивних аспектів і менше негативних. Психологи стверджують, що такий баланс рішень є дуже важливим психологічним процесом. І менеджер може бути залучений до нього, щоб допомогти працівникам досягти ефективних змін. Звісно, що люди мають амбівалентні почуття на всіх етапах процесу змін, адже вийти із зони комфорту завжди важко.

Етап передроздуму може бути дуже складним, тому що люди не бачать достатньої потреби щось змінювати. Тоді основним завданням діяльності менеджера стає підвищення обізнаності про необхідність змін. На етапі роздумів одним з головних підходів менеджера є слідування за опором, що реалізується у допомозі працівникам у проходженні цього етапу. На етапах підготовки та діяльності основними завданнями коуч-менеджера є підведення персоналу до усвідомлення необхідності змін та планування відповідних дій.

Отже, застосування в управлінні персоналом певних моделей змін, заснованих на принципах коучингу, є актуальним для менеджерів організацій, які ставлять довгострокові цілі та прагнуть максимізувати свій внутрішній потенціал та сприяють розкриттю та розвитку індивідуальності кожного працівника.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Кови, С. Р. (2002). *Принцип-центричное руководство*. Минск: Попурри.
- Коучинг* (2011). М.: Альпина Паблишерз.
- Савкин, А. Д., Данилова, М. Д. (2005). *Смелость желать*. С-Пб.: Речь.
- Смарт, Дж. К. (2004). *Коучинг*. СПб.: Нева.
- Уитмор, Д. (2005). *Коучинг высокой эффективности*. М.: Междунар. акад. корпоратив. управления и бизнеса.
- Уитмор, Дж. (2012). *Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом*. М.: Альпина Паблишер.
- Харрис, Д. (2003). *Коучинг. Личностный рост и успех*. С-Пб.: Речь.
- Шрагенхайм, Э. (2016). *Теория ограничений в действии: Системный подход к повышению эффективности компании*. М.: Альпина Пабл.



## РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н. Кулик, Т. Косар  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ЮНИХ-ЛЕГКОАТЛЕТІВ

Проблема стійкості є складна і актуальна в практиці спорту. Вона потребує важливої уваги. Потрібно відмітити, що велика кількість спеціалістів серед них В. А. Плахтиєнко і Ю. М. Блудов (1983), А. В. Родионов (2002), С. В. Кочеткова і М. В. Махінова (20013), В. В. Маркелов (2006), які займалися проблемою збільшення результатів і надійності змагальної діяльності. Так, проблема надійності виникла разом з ростом спортивних результатів, зростанням відповідальності спортсменів та команд за результат виступів, прагненням підвищити безпомилковість змагальних дій спортсменів в екстремальних умовах, які особливо характерні для великого спорту. Отже, надійність у спорті – спроможність спортсмена до високоефективної змагальної діяльності в екстремальних умовах.

Психологічна стійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливого тиску обставин, зберігати самопочуття і працездатність в різних випробуваннях.

Більшість дослідників В. А. Плахтиєнко і Ю. М. Блудов (1983), В. І. Моросанова (1984), Л. М. Аболін (1987), О. Ф. Батрова (1991), А. В. Радіонов (2002) доводили, що надійність змагальної діяльності визначається проявом не однієї властивості особистості, а повним комплексом специфічних особливостей спортсмена.

Емоційна стійкість – це системна якість особистості, що набувається індивідом і виявляється в напруженій діяльності. Оскільки емоційні механізми містять пристосувальний ефект, виступаючи в динамічній єдності відносно успіху досягнення прийнятої мети, то емоційна стійкість може бути представлена як цілісний процес емоційної саморегуляції напруженої діяльності Л. Аболін (1987). Так, емоційне збудження характеризується станом активації різних функцій організму, підвищенням психічної готовності до різних несподіваних дій. Тому воно є необхідною умовою використання ресурсів особистості для успішного виконання спортивної діяльності.

Психологічна стійкість дає можливість психологічному процесу перетворюватися, удосконалюватися, не порушуючи єдності всієї діяльності й розвитку людини, і сприяє нагромадженню досвіду в процесі діяльності. Вона являє собою модель взаємовпливу здібностей, навичок, умінь людини утримувати емоційні, когнітивні процеси, а також процеси діяльності в рівноважних станах. У підлітковому віці стійкість проходити

стадію формування; її компоненти не мають чіткого співвідношення один з одним, а їх інтенсивність володіє тенденцією до різких, стрибкоподібних змін. Психологічна стійкість особистості є інтегральним показником, в якому відображаються результати її навчання і виховання, а так само досвід взаємодії з навколишнім середовищем. Отже, характеристиками для підліткового віку є: стійка самооцінка, позитивний психоемоційний стан, самоконтроль поведінки і збереження морально-етичних принципів поведінки у важких ситуаціях, результативність навчальної діяльності.

Спортивна діяльність відрізняється високим психологічним напруженням, що проходить в експериментальному середовищі і характеризується підвищеним ризиком. Велика кількість науковців (А. Пуні, Е. Ільїн, А. Алексєєв, Ю. Кісельов, Г. Горбунов, І. Волков, А. Ніколаєв, П. Рудик, А. Родіонов, Л. Серова, Ю. Ханін та ін.) в своїх роботах досліджували тему психологічної підготовки спортсменів та управління психічним станом. В сучасних умовах психологічні аспекти підготовки спортсменів мають велике значення, що обумовлює пошук шляхів, засобів та методів, спрямованих на досягнення оптимального стану готовності та успішної реалізації можливостей підліткового організму в експериментальних ситуаціях. Дослідження психологічна стійкість юних легкоатлетів є актуальною темою.

В. Е. Мильман (1990) наголошує, що психологічна стійкість складається з декілька компонентів: змагальної емоційної стійкості, змагальної мотивації, стабільності завадостійкості і саморегуляції. Кожен компонент психологічної надійності характеризується сукупністю показників. Показники змагальної емоційної стійкості – це характер, інтенсивність предзмагального і змагального емоційного збудження і його змін, ступень його впливу на характер виступу. Показники змагальної мотивації: любов до спорту взагалі, до свого виду діяльності, прагнення до якоїсь форми змагальної боротьби, віддача на тренуванні і змаганні.

Показниками стабільності-завадостійкості є: стійкість внутрішнього функціонального стану, стабільності рухових навичок, спортивної техніки, несприятливість до впливу різного роду перешкод. Показники саморегуляції: уміння правильно усвідомлювати і оцінювати свій емоційний стан, уміння впливають на нього зокрема, за засобами словесних самонаказів, вміння перелаштуватися в ході спортивної боротьби, розвиток функції самоконтроля над своїми діями. Емоційна стійкість визначає адекватність емоціональної оцінки ситуації і емоціональної реакції.

Змагальна емоційна стійкість – це здатність регулювати емоційний стан, або бути емоційно стабільним, характеризуючи емоційні реакції в умовах змагальної діяльності. Змагальна мотивація – це мотивація досягнення успіху.

Метою подальшого дослідження є дослідити психологічну надійність спортсменів-легкоатлетів за методикою анкети В. Е. Мильман (1990), яка включає в себе 22 питання і відображала 4 компонента надійності.

## **РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

**О. Кириченко**

КЗ Сумської обласної ради  
«Сумська обласна гімназія-інтернат  
для талановитих та творчо обдарованих дітей»

### **СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ**

Інноваційні процеси в сфері вищої освіти вимагають створення інноваційного освітнього середовища, спрямованого на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку освіти згідно основних положень Концепції Нової української школи. Тільки інноваційна за своєю сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю.

В умовах зміни освітньої стратегії професійна компетентність учителя набуває надзвичайної актуальності, що першочергово підвищує вимоги до якості підготовки педагогів та подальшого вдосконалення його професійних якостей у педагогічній діяльності. Адже необхідною умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму. Вважаємо, що показниками значущості професійної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері освіти та в суспільній свідомості. Саме завдяки професійній компетентності можливий розвиток та стабільність суспільства. Це зумовлює потребу в зміні педагогічних позицій та підходів до навчання у межах освітнього процесу вищої школи.

Нині в системах освіти різних країн спостерігаються тенденції до стандартизації, де водночас посилюється потреба в ефективних освітніх реформах. Тому особливої актуальності набувають питання наступності між усіма ланками освітньої системи, відповідно й мета освіти набуває багатокомпонентного характеру: в суспільному житті – соціалізація особистості, в загальноосвітній галузі – формування ключових компетентностей, у професійній галузі – формування професійної компетентності. Вже сьогодні роботодавці під час добору персоналу керуються тими компетентностями, якими вони володіють в сукупності з їх здібностями та особистісними якостями.

Актуальність дослідження зумовлена підвищенням вимог до підготовки вчителів, оскільки основна мета освіти – відповідність актуальним і перспективним потребам особистості, підготовка багатогранно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти й самовдосконалення.

У зв'язку з цим у педагогіці розгорнуто наукові пошуки, спрямовані на дослідження освітнього середовища закладу освіти, у якому включаються механізми саморозвитку педагога, а його діяльність набуває інноваційних ознак. Адже будь-яка зміна середовища приводить до змін у людині – й навпаки. Саме тому, вважаємо актуальним дослідження взаємодії розвитку професійної компетентності учителів та формування інноваційного освітнього середовища сучасного закладу освіти.

Однак, ця проблема не стала предметом розгорнутих наукових досліджень, особливо щодо підготовки висококваліфікованих кадрів у процесі післядипломної освіти.

Тож, незважаючи на значну кількість наукових праць, що стосуються інноваційної діяльності, компетентності вчителя, проблематика підготовки вчителів у процесі післядипломної освіти зумовлює актуальність, теоретичну та практичну важливість теми дослідження.

Мета статті – з'ясувати сутність та структуру інноваційного освітнього середовища та педагогічні умови його формування у процесі післядипломної освіти.

Найважливішою проблемою побудови цілісної системи безперервної освіти на даному етапі є формування і розвиток професійної компетентності вчителя. Її актуальність пояснюється необхідністю розв'язання суперечностей між традиційною консервативністю системи підготовки, фахового зростання педагогічних працівників та необхідністю постійної модернізації знань, умінь, реальним рівнем професійної компетентності вчителя, його готовності вирішувати освітні завдання.

Усе це актуалізує проблему професійного розвитку вчителів закладів освіти у системі підвищення кваліфікації через оновлення мети, змісту, методів і форм навчання, створення оптимальних педагогічних умов, спрямованих на те, щоб професійне зростання педагогічних працівників ґрунтувалося на засвоєнні ними необхідних компетентностей.

Критерієм професійної підготовки учителів на сьогоднішній день виступає їх професійна компетентність, про що зазначають у своїх роботах Н. Бібік; В. Болотов, В. Серіков; І. Зімня; В. Коваль; А. Коломієць; В. Коткова; Н. Маркова; С. Мартиненко; О. Нікулочкіна; О. Овчарук; О. Панфілова; О. Пометун; О. Савченко; О. Семенов; Дж. Равен; А. Хуторської та ін. Дослідники зазначають, що професійна компетентність учителя є динамічною категорією, що постійно розвивається, щільно пов'язана з поняттями «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та «готовність до діяльності».

Теоретико-методологічною основою для визначення сутності поняття «освітнє середовище» виступають концепції сучасних дослідників, які розглядають різноманітні аспекти цієї дефініції: Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петровський, І. Якиманська, В. Ясвін та ін.

Але досі залишаються не з'ясованими питання відмінності між інноваційним середовищем та інноваційним простором.

Освітнє середовище, на думку А. Каташова, виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості (Каташов, 2001).

Поняття «інноваційне освітнє середовище як комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність», – розглядає Н. Разіна (Разіна, 2009).

У науковій літературі поняття «освітнє середовище» розглядається, як:

- у вимірах соціальної педагогіки як єдність дій школи, сім'ї, позашкільних державних та громадських елементів, інформаційно-культурного середовища;

- сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними, економічними, санітарно-гігієнічними вимогами до освітнього процесу.

Більшість дослідників (названі Ссріков, І. Фрумін) під поняттям «освітній простір» розуміють певну територію, яка пов'язана з масштабними явищами у галузі освіти: як певна частина соціального простору, у межах якої здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі – світовий або європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо.

Досліджуючи механізми формування інноваційного освітнього простору регіону Є. Бачинська, вважає за доцільне розглядати його у двох площинах: як середовище, територію, в межах якої діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності, і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні технології (Бачинська, 2007).

Л. Ващенко підкреслює, що як системне утворення інноваційне середовище окремого регіону має власну організаційно-функціональну структуру, основними складовими якого визначено: стратегію розвитку освіти регіону, тактику формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища регіону, організаційне забезпечення, прогнозування розвитку освіти регіону.

Кожен із елементів структури, взаємодіючи між собою, наповнює інноваційне середовище своїм спрямуванням змін (Ващенко, 2006). Вказуючи на ту об'єкт Ващенко виокремлює та характеризує основні рівні його розвитку: адаптивний, професійно-репродуктивний, творчий і стратегічно-цільовий.

Відповідно до структури інноваційного освітнього середовища визначені основні педагогічні умови його формування:

- особистісно-орієнтовані та гуманістичні підходи до його створення з урахуванням партнерського співробітництва, поваги та довіри всіх учасників освітнього процесу;

- спрямування на розвиток і саморозвиток кожної особистості;

- робота в творчому пошуковому режимі;
- ефективне використання науково-методичних, матеріально-технічних та кадрових можливостей закладів освіти регіону;
- застосування інноваційних технологій.

Оцінка ефективності освітнього середовища здійснюється за різними показниками з урахуванням його структури відповідно, А. Каташов виділяє наступні параметри:

- результативність діяльності навчального закладу (рівень знань і загальнокультурного розвитку учнів або студентів; ступінь привабливості освітнього закладу й освітніх послуг; ступінь засвоєння нових технологій, програм, методик; взаємодія з вузами, школами нового типу);
- комфортність (естетика середовища, санітарно-гігієнічні, матеріально-технічні умови; фізіологічне обґрунтування режиму роботи; наявність ситуації вибору змісту, форм освіти; соціально-психологічний мікроклімат);
- забезпеченість навчальної діяльності (навчально-матеріальне обладнання, рівень нормативно-правової та організаційно-функціональної забезпеченості); характеристика кадрового потенціалу; рівень і характер управлінської діяльності (Каташов, 2001).

Інноваційне освітнє середовище відіграє велике значення у процесі підготовки вчителів у системі неперервної освіти. Об'єднання різних освітніх установ з метою забезпечення наступності підготовки висококваліфікованих кадрів з урахуванням регіональних потреб створюють умови для інноваційного навчання у вищій школі.

Висновки. Інноваційне освітнє середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу.

Виникнення інноваційного середовища як новоутворення педагогічної науки є результатом існуючих протиріч між інноваційною практикою та консервативними формами освіти, які не відповідають вимогам часу. Саме такий підхід до конструювання змісту освіти стає сьогодні особливо актуальним у зв'язку з розвитком глобальних електронних мереж, освітніх Інтернет мереж, комп'ютерних технологій тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бачинська, Є. М. (2007). Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*, 1 (54), 79–88.
- Вашченко, Л. М. (2006). *Система управління інноваційними процесами взагальній середній освіті регіону* (автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»). К.
- Каташов, А. Т. (2001). *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею* (автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01). Луганськ.
- Разіна, Н. О. (2009). Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*, 3, 54–59.

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Докорінні перетворення, що відбуваються в Україні, викликали необхідність модернізації всієї системи освіти. Виключно важливе місце в цій системі займає дошкільна освіта - перший щабель у розвитку дітей. Нова освітня парадигма в якості пріоритету розглядає орієнтацію на особистість кожної дитини, на виявлення й розвиток її творчого потенціалу.

Становлення творчого потенціалу майбутнього громадянина є однією із провідних ідей Базового компоненту дошкільної освіти, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Національної доктрини розвитку освіти та інших законодавчих і програмних документів.

До проблеми розвитку творчості на ранніх етапах онтогенезу особистості, а саме в дошкільному дитинстві, зверталися у своїх працях психологи І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, О. Кононко, О. Кочерга, В. Кузьменко, В. Моляко, І. Біла та інші.

У педагогіці можна виділити напрямки в дослідженні творчості дітей дошкільного віку в різних видах діяльності: музичної (Н. Ветлугина, Н. Метлов, О. Радинова), образотворчої (О. Фльорина, Н. Сакуліна, Т. Козакова, Т. Комарова, Н. Халезова, Р. Чумічева), літературної (Н. Карпінська, Л. Пенєвська, О. Ушакова), театральної (Л. Фурміна.), ігрової (Н. Михайленко), рухової (А. Кенеман, Н. Полтавцева, О. Степаненкова).

Творчий підхід до будь-якої діяльності стає соціальною потребою суспільства, що є вирішальною умовою його ефективності та прогресу. Готовність до творчості, пошуку шляхів вирішення проблем у професійній діяльності є особливо значущою для майбутнього вихователя.

Є підстави констатувати факт недостатності усвідомлення педагогами необхідності системного формування цілісної творчо спрямованої особистості вихованця на противагу фрагментарному розвитку його окремих творчих умінь; нерозробленості теоретико-методичних засад цілеспрямованого формування творчої особистості дитини старшого дошкільного віку; відсутності науково обґрунтованих підходів до ефективної психолого-педагогічної підтримки природного прагнення дитини до творчості.

У Законі України «Про вищу освіту» (2017 р.), Національній стратегії розвитку освіти до 2021 року (2013 р.), Указі Президента «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»» (2015 р.), Концепції

розвитку освіти в Україні на період 2015-2025 років, Наказі МОН України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.) визначено стратегічні завдання й напрями підготовки кадрів згідно з компетентною парадигмою професійної освіти.

Удосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя зміщується в сучасних умовах у площину розвитку його творчої компетентності як чинника успішної самореалізації в професійній діяльності й умови компетентної підтримки творчого розвитку дітей дошкільного віку.

Заклад вищої освіти повинен підготувати випускника, який характеризується науковим стилем педагогічного мислення, високою кваліфікацією та майстерністю, дослідницькою сміливістю й педагогічною інтуїцією, критичним аналізом і рефлексивними здібностями, потребою в професійному самовираженні й раціональним використанням досягнень педагогічної науки та практики, здатного до інноваційної діяльності та педагогічної творчості. Підготовка такого фахівця ставить перед педагогічним вузом актуальну задачу формування творчої компетентності майбутніх педагогів.

У науковій літературі міститься велика різноманітність теорій, концепцій, ідей формування творчої особистості. Значний внесок у розвиток уявлень про творчу особистість внесли: Н. Бердяєв, В. Андрєєв, А. Брушлінський, М. Каган, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Д. Богоявленська, В. Загвязинський, Н. Алексєєва, І. Волков, Н. Максименко, В. Моляко, М. Поташник, В. Давидов, І. Лернер тощо.

Питаннями формування творчих і професійно-творчих компетенцій (компетентностей) у студентів і випускників професійної школи займалися такі вчені, як Н. Борисова, А. Вербицький, О. Воробйов, М. Кларін, Є. Климов, С. Коломієць, Н. Пахтусова, А. Попов, Н. Пучков, Н. Храпченкова, В. Масич тощо. Проте, зазначені дослідники звертаються переважно до вивчення окремих аспектів професійної творчої компетенції, не розглядаючи її як цілісне педагогічне явище, в їх роботах відсутнє трактування сутності понять «творчі компетенції» і «творча компетентність».

Творчу компетентність ми визначаємо як якість особистості майбутнього вихователя, яка відтворює сприйняття педагогічної професії як творчої, що характеризується знанням і оволодінням способами творчості в різних видах педагогічної діяльності (педагогічної, культурно-просвітницької та науково-дослідної).

Під формуванням творчої компетентності майбутніх вихователів ми розуміємо процес становлення й розвитку мотиваційного, когнітивного, креативного й організаційно-діяльнісного структурних компонентів творчої компетентності майбутніх педагогів на основі педагогічної взаємодії.

Аналіз праць учених (М. Зіновкіна, Т. Градусова тощо) дозволяє говорити про те, що формування професійної творчої компетентності майбутніх педагогів зумовлено необхідністю розвитку нового типу



фахівця – педагога-дослідника, педагога-творця, який готовий в процесі педагогічної діяльності до формування й розвитку творчої індивідуальності тих, хто навчається, створення простору розвитку особистості та індивідуальності того, хто навчається, як чинника підвищення якості освіти, що забезпечує якісно новий рівень професійної діяльності й сприяє особистісному розвитку того, хто навчається, а також саморозвитку і самореалізації того, хто навчає, як творчої особистості

Розглядаючи формування творчої компетентності в межах системи вищої професійної освіти, можна говорити про готовність випускника до професійно-педагогічної діяльності, його здатності застосовувати знання, вміння і досвід для успішної професійної самореалізації, продуктивно використовуючи власний творчий потенціал. Формування професійної компетентності можливо за умови, якщо педагог є самоорганізованим суб'єктом свідомого вибору і прийняття педагогічної діяльності як пріоритетної життєвої цінності. При цьому навчальна діяльність майбутнього педагога має характеризуватися високою пізнавальною активністю, свободою вибору освітніх траєкторій і шляхів вирішення завдань професійного становлення, продуктивною взаємодією викладача і студента, рефлексією, становленням індивідуального стилю розумової й практичної діяльності, творчістю, готовністю до самоосвітньої роботи із удосконалення своєї професійної кваліфікації.

У якості чинників формування творчої особистості майбутніх педагогів, розвитку їхнього творчого потенціалу на етапі навчання у ЗВО важливу роль відіграють: середовище з «творчою зарядженістю», що стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; професійний зразок – особистість педагога-професіонала, на яку орієнтується креатив; педагогіка співробітництва – це один з можливих напрямів демократизації і гуманізації педагогічного процесу, проникнення в нього духу взаєморозуміння та гуманності; дослідницька діяльність, в якій отримують розвиток і в більшій мірі виявляються такі якості особистості, як здатність аналізувати, відрізнити істотне від несуттєвого, критично мислити; індивідуально-творча підготовка, що забезпечує прояв і розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця, формування в нього неповторної технології педагогічної діяльності; педагогічна практика, що має найбільший вплив на формування педагогічної спрямованості, формування навичок самостійної творчої діяльності – одна з умов залучення до активного, творчого мислення, самостійного вирішення типових і нестандартних педагогічних ситуацій, вибір індивідуальної траєкторії професійно-особистісного становлення.

Змістова структура творчої компетентності майбутнього вихователя включає мотиваційну, когнітивну, креативну та організаційно-діяльнісну складові. Також слід зазначити, що ці складові не можна розглядати ізольовано, оскільки вони мають інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки в цілому й утворюють органічну

єдність, при якій систематизуючим чинником виступають особистісні якості і мотиви, що зумовлюють ефективність і успішність професійної діяльності майбутнього вихователя.

Реалізація змістового компонента підготовки майбутніх вихователів повинна здійснюватися за допомогою евристичних, імітаційних, проектних та інтерактивних методів навчання, котрі забезпечують трансформацію теоретичних знань майбутніх вихователів у власний практичний творчий досвід за допомогою моделювання професійних ситуацій.

Процесуальний блок такої підготовки складають організаційно-педагогічні умови: 1) створення інтегрованого творчо-розвивального освітнього простору; 2) включення студентів в самостійну творчу діяльність в рамках підготовки до майбутньої професії; 3) інтеграція змісту нормативної та варіативної частини програм підготовки; 4) використання інтерактивних технологій, а також діалогічних методів і прийомів навчання.

Формування творчої компетентності майбутніх вихователів ЗДО в процесі професійної підготовки, як свідчить викладений вище матеріал, не є прерогативою якогось одного виду навчальної діяльності, навпаки, це повинно відбуватися практично в усіх видах навчально-пізнавальної діяльності, у якій студент бере участь впродовж навчання у закладі вищої освіти. Спільною для різних форм цієї діяльності є необхідність постановки перед студентом різноманітних за змістом і формою подання творчих видів завдань.

**Н. Мирсагатова**  
Ташкентский государственный  
педагогический университет (Узбекистан)

## **ЗНАЧЕНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

Поскольку XXI век считается веком технологий, мы не можем представить наши дни без технических средств. В настоящее время технологии, работающие в составе каждого направления, по своему совершенству и продуктивности занимают лидирующие позиции. Такие направления охватывают широкий спектр – от фирм-производителей продуктов питания до предприятий сферы услуг.

Одним из важных для нашего государства направлений является широкое использование техники и информационных технологий в сфере образования и воспитания. Использование таких информационных технологий удобно и выгодно во всех отношениях.

Смысл взаимоотношений учителя и ученика заключается в обмене знаниями и информацией. Для обеих сторон очень удобно, чтобы этот же процесс осуществлялся с использованием современных информационных технологий. В основе такой работы, организованной в каждом звене

дополнительного образования, лежат, безусловно, эффективные результаты. Даже в направлении дошкольного образования, которое является первым звеном непрерывного образования, можно достичь эффективных результатов с помощью информационных технологий. В результате работы воспитателя с использованием современных информационных технологий в процессе обучения воспитанники вовлекаются в процесс в полной мере. Благодаря этому обучение проходит в динамичной форме. А также благодаря вовлечению всех детей не происходит таких ситуаций, как разделение и рассеивание мыслей во время обучения. Они получают полную информацию о предмете.

Через мультимедийные и видео ролики обучение будет проходить более интересно, воспитатель через интересные ролики правильно и полно сможет передать детям свою мысль. Предоставляя тематические картинки и видео, педагог добивается эффективных результатов к концу года.

Например, в процессе речевой развивающей деятельности, представляя сказку «Изумруд и драгоценный камень» на мониторе в приглушенном состоянии и прося детей озвучить сказку самостоятельно, воспитатель развивает у ребенка быстроту речи, формирует навыки интерпретации в ситуации восприятия последовательности событий.

Современные информационные технологии считаются требованием времени, обогащают мировоззрение детей, расширяют кругозор мышления и развивают их речь. Сегодня каждая дошкольная образовательная организация задействована в использовании современных информационных технологий.

Одной из таких дошкольных образовательных организаций является дошкольная образовательная организация общего типа «Малика», расположенная в Яккасарайском районе города Ташкента. Данная дошкольная образовательная организация в 2019 году прошла полную реконструкцию и оснащена всем современным оборудованием и техникой. Процесс работы в таких благоустроенных группах требует от воспитателя знаний и умений. Благодаря такому процессу не только воспитатели, но и воспитанники получают возможность обмениваться и обновлять свои навыки и знания.

Ниже приведем разработку, соответствующую выбранной нами теме.

Тема месяца: Планета Земля – наш общий дом.

Тема недели: Тайны Вселенной.

Используемые центры: наука и природа, сюжетно-ролевые игры и драматизация.

Необходимые подсказки: две разные макеты ракет для миссий, изображение Луны в небе, мультимедийные инструменты.

Цели и задачи занятия: познакомить детей с окружающим миром, в том числе обогатить их знания и представления о небесных телах, дать представление о мироздании, сформировать представление о бесконечности.

Ход занятия:

Воспитатель: Ребята, вы видели звездное небо вечером? Звезды кажутся нам разными, маленькими, большими, яркими, тусклыми. Ребята, вы тоже хотите отправиться в путешествие по небу? На каком летательном аппарате мы будем летать? Полетим ли мы в верхней одежде? Для путешествий нужна специальная одежда (одежда, сшитая в виде скафандра, надевается воспитателем). Я стану руководителем полета и приму вас в команду космонавтов. Ракета – это летательный аппарат, состоящий из очень сложных конструкций. В нем размещены аппараты управления, компьютеры, с помощью которых можно наблюдать звезды во Вселенной, землю. Затем детям показывают видео Вселенной. Через проекцию детям показывают изображения внешнего и внутреннего строения ракеты. Дети разбиваются на группы. Участникам группы выдаются задания: изготовление ракеты из геометрических фигур; проверка готовности детей к полету на ракете (дети вместе с воспитателем начинают обратный отсчет времени: 10,9,8,7..., когда ракеты занимают нужную высоту, космонавты аккуратно садятся в кресла).

Перед тем как дать задание, воспитатель уточняет знания детей. Ребята, что вы знаете о Луне? К Луне можно лететь на ракете, а к звездам можно и не летать. Луна – самое близкое небесное тело к земле, как от звезд, так и от солнца. На самом деле Луна намного меньше Солнца и звезд. Вот мы и подошли к Луне и все внимательно смотрим на экран (отображается красочное изображение Луны во Вселенной) и что вы видите на нем?

Ребята, планета по нам скучала. Теперь вернемся к Земле. Посмотрите, как прекрасна наша планета. Леса, реки, озера, горы – все это наши богатства, которые мы любим и должны ценить. Вам понравилось наше путешествие? Что вы видели во время этого путешествия?

Педагог слушает мнение детей, закрепляя обучение. Ребята, вот и наше путешествие подошло к концу. Спасибо вам, дорогие ребята!

Подводятся итоги занятия и поощряются активные воспитанники.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы дошкольного образования в 2017-2018 годах».*

Государственные требования к образованию и воспитанию детей дошкольного возраста (2000). *Дошкольное образование, 1, 9-12.*

**С. Нестеренко**

Ніжинський державний  
університет імені Миколи Гоголя

## ПРОБЛЕМА САМООСВІТИ ЯК КОМПОНЕНТ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГА

Інтеграція української освіти у сучасний європейський простір стає рушійним сигналом для усієї педагогічної спільноти для переосмислення,

розвитку і вдосконалення себе як фахівців задля надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти. Шлях України до європейської освітньої спільноти є раціональним і виваженим рішенням влади, адже за останні 10 років освіта була перед вибором: крокувати вперед, чи залишитись на місці. На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 року № 17-р, наказу Міністерства освіти і науки України від 15 січня 2018 року № 34, відповідно до Плану заходів на 2017 – 2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (далі НУШ) було здійснено підготовку регіональних тренерів для навчання вчителів, які впроваджуватимуть Державний стандарт початкової освіти у 2018/2019 навчальному році.

Новий Стандарт початкової освіти передбачає роботу вчителів із імплементацією у освітній процес інших підходів. Вчителі мали змогу пройти навчання за різними формами: дистанційне навчання (онлайн-курс на освітній платформі EdEra), та очні сесії, в межах яких спеціально підготовлені тренери закріплювали знання педагогів на практиці. 2019 рік знаменувався проходженням добровільної сертифікації вчителів молодшої школи, мета якої є виявлення та стимулювання педагогів із високим рівнем професійної майстерності та подальший розвиток та сприяння поширенню інноваційного досвіду навчання задля надання якісних освітніх послуг.

Нова концепція розглядає вчителя, як фасилітатора, партнера, помічника, але аж ніяк не схоласта. Педагогіка партнерства має на меті виховання не лише здобувачів освіти, але і перевиховання педагога, його квінтесенцію. Вчитель має постійно вдосконалювати свої навички та вміння, вчитися новому, інноваційному, розвиватися.

Сьогодні можливостей для самоосвітньої діяльності педагога є більше ніж вдосталь. Всесвітня мережа Інтернет відкриває нові горизонти перед освітянами, надає безліч можливостей, пропонує постійний апгрейд м'яких (soft skills) та твердих (hard skills) навичок. Вчителю залишається лише обрати напрям, скласти власний розклад і прямувати до нових знань. Ключова зміна для учнів та вчителів стосується підходів до навчання та змісту освіти. Адже мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини.

У науковій літературі, присвяченій проблемі самоосвіти, визначення поняття є варіативним, адже, з одного боку, «самоосвіта» за трактуванням академіком Гончаренком - це освіта, яку отримує людина у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання у стаціонарному навчальному закладі.

Педагогиня О. Бурлука вбачає самоосвіту як інформаційно-забезпечувальну діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності.

Дослідник Г. Зборовський трактує самоосвіту як вид вільної діяльності особистості, що характеризується її вільним вибором і направленістю на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного та наукових рівнів.

Отже, бачимо, що спільного визначення поняття не існує, а отже, самоосвіта – це дійсно вільний, але, в той же час, і найскладніший вид освітньої діяльності, адже пов'язаний із самоаналізом, саморефлексією, саморозумінням, самовдосконаленням, умінням самостійно обирати і набувати знання і навички для подальшої їхньої трансформації у практику.

Тенденції розвитку освіти дорослих у Європейських країнах, вплив освітніх реформ на організацію навчання в навчальних закладах стали об'єктом наукових досліджень багатьох вчених: Т. Оуенс, Н. Фаррен, Т. Флемінг, А. Грін та ін. Навчання - це процес усвідомлення системи відліку, в якій ми думаємо, відчуваємо та діємо, стаємо критичним щодо його адекватності з усвідомленням того, звідки воно приходить, розробляючи нові, більш допустимі рамки посилення, що стали всеохоплюючими, тими, що дискримінують набутий досвід і, нарешті, діючі поза цією системою відліку. Це найважливіший вид навчання дорослих, і це все життя (Fleming, T., 1997). Суспільство, що навчається - це бачення суспільства, де для кожного є визнані можливості для навчання людей, де б вони не були, і скільки б їм не було років (Green, A., 2002).

Безперервне навчання розглядається як залучення всіх стратегій, розроблених для створення можливостей для навчання людям протягом усього життя. Отже, це повинен бути процес свідомого безперервного навчання, який триває протягом усього життя і спрямований на забезпечення як індивідуальних потреб, так і потреб відповідної спільноти (Abukari A., 2004).

Без сумніву, ресурси та засоби неформального навчання широко розповсюджуються в Інтернеті (Bonk J., 2009). Через величезну кількість інформаційного стріму все більший наголос робиться на самонавчання та на тому, що освітяни беруть більший контроль над своєю навчальною діяльністю (Brookfield, 2013); особливо в онлайн середовищах (Song & Hill, 2007). Ця тенденція поширена серед усіх вікових рівнів та професій.

Важливість самоорієнтованого навчання відзначається протягом останніх років. Дистанційне навчання стимулювало цей процес і освітяни стрімко почали освоєння і відкриття нових горизонтів у своїй самоосвітній практиці. Дослідження, проведене у загальних школах середньої освіти показало, що вчителі почали відкриватися новому, іти у ногу із часом і не хтувати можливостями до безперервного навчання.

Самоосвітня діяльність є творчою роботою педагога, а отже, план самоосвітньої діяльності вчителя буде індивідуальним, особистісно-орієнтованим, унікальним, тобто таким, який буде цілком і повністю корелювати із сутністю особистості, із її внутрішнім «Я». Найголовнішим вбачаємо правильність і доцільність вибору траєкторії самоосвіти,

посильність обраного вектору навчання і достатність часу на опанування новими знаннями і навичками.

Сьогодні велика кількість педагогів рушила до навчання онлайн, реєструється на курси, майстер-класи, але не усі мають змогу дійти до кінця. Брак часу, брак досвіду роботи онлайн, брак сил, моральне виснаження - все це є результатом покладання на себе забагато завдань, тобто не відповідність власних бажань власним можливостям.

Не можемо не завважити і про матеріальну складову. Наразі заробітна платня педагогів є однієї із найнижчих у Європі, а отже, і стимулу у покращенні послуг, що надають вчителі у школі, майже немає. Як результат, деякі освітяни, не вбачаючи бенефіції у самоосвіті, навіть не мають бажання займатися даним видом діяльності.

Підсумовуючи усе вище зазначене, можемо припустити, що проблемою самоосвіти педагогів є брак знання із тайм-менеджменту, брак уміння адекватно оцінювати свої можливості і бажання, брак мотивації до самоосвітньої діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Abukari A. (2004). Conceptualising Lifelong Learning: A Reflection on Lifelong Learning. *First international Euredocs Conference: Transformations experienced by higher education and research institutions in European countries*. Paris. pp. 1-21.
- Bonk J., (2009). The world is open: How web technology is revolutionizing education. EdMedia+ Innovate Learning. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. pp. 3371-3380.
- Brookfield S., (2013). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fleming, T. (1997). *Lifelong learning: the challenge of the later years. Age and Opportunity Seminar: Learning in Later Years - The Challenge to Educational Service Providers*. Dublin: Marino Institute of Education.
- Green, A. (2003). The Utilization of Education and Skills: Evidence from Britain. Manchester. *The Manchester school*, 7, iss. 6, 792-811.
- Song L. & Hill J., (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments. *Journal of Interactive Online Learning*. Vol. 6. №1. pp. 27-42.

**В. Химинець**

Закарпатський Інститут ППО

**М. Островська**

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

## ІННОВАЦІЙНО-ГУМАНІСТИНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗВО

Постановка проблеми. Розпочата, відповідно до Концепції «Нова українська школа» (НУШ), реформа загальної середньої освіти, спонукає заклади вищої освіти (ЗВО) педагогічного спрямування, не тільки змістити акценти із знанневої до компетентнісної парадигми, а й до узгодження структури, змісту та стандартів підготовки вчителів з відповідними європейськими інституційними документами. Зумовлено це прагненням

України ввійти в освітній простір Європейського Союзу (ЄС), що можливо за умови запровадження його освітньої ідеології, стандартів та структур.

Виклад основного матеріалу. У проекції на євроінтеграційну перспективу, відповідні освітні інституції ЄС, рекомендують Україні здійснити в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) наступне: структуру освіти, її мету, зміст, інноваційно-гуманістичну спрямованість та інституційний супровід привести у відповідність із основними положеннями та стандартами Європейського виміру освіти (ЄВО); запровадити профільне навчання в ЗЗСО і від знаннєвої навчально-виховної парадигми перейти до компетентнісної освітньої (ввести 12-ти річну профільну школу, змінити структуру та реформувати змістову основу освіти, в тому числі і початкової); сформувати, через запровадження інноваційно-гуманістичної освіти, основи громадянського суспільства (ментальність, культура учнів, студентів, учителів, демократичні основи співіснування полікультурного середовища тощо) (Біницька, 2018; Химинець, 2010, с. 286).

Державний стандарт початкової освіти та новий Професійний стандарт учителя початкових класів, втілюють сучасний підхід до інноваційно-гуманістичного супроводу освітньої діяльності, визначають перелік та опис загальних і фахових компетентностей учителя, відповідно до європейських стандартів та ЄВО. До загальних компетентностей увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька. До переліку професійних компетентностей віднесені: мовно-комунікативна; предметно-методична; інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; педагогічне партнерство; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; рефлексивна; здатність до навчання впродовж життя. Професійний стандарт дозволяє вчителям визначати орієнтири інноваційно-гуманістичної траєкторії власного творчого професійного розвитку у контексті компетентнісної парадгми.

Передумови реформування освіти. Система української початкової освіти, вибудована у минулому столітті, в рамках знаннєвої парадигми, гранично раціоналізована і, як наслідок, із неї вихолощено ефектно-емоційну й гуманістичну складові процесу навчання. Форми, методи, цілі, способи і засоби реалізації змісту освіти, які інституційно оформилися і використовувалися в умовах індустріального суспільства, суперечать сьгоднішнім тенденціям, зорієнтованим на компетентнісну освітню парадигму. Проблема полягає в тому, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок від покоління до покоління, від учителя до учня, не встигає за темпами їх нарощування в сучасному швидкозмінному, переповненому інформацією постіндустріальному світі. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей активно вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку, до освіти та соціуму в цілому.



Роль учителя. Ефективне розв'язання цієї проблеми вбачається в наданні пріоритетності інноваційно-гуманістичній складовій освітньому процесу, його компетентнісному спрямуванню в ЗЗСО і, зокрема, в її початковій ланці. Для цього, вчитель має бути обізнаним із інноваційними педагогічними технологіями та інтерактивними методами освітнього процесу. Крім загальних і фахових компетенцій, наукового світогляду, такий учитель має досконало володіти організаційно-педагогічними, моральними та комунікативними компетенціями. Наголошуючи на особливій ролі вчителя початкової школи як носія нових знань, усвідомленого ретранслятора створеної попередніми поколіннями інформації, творця та вихователя гуманістичних ідеалів, слід орієнтувати початкову освіту у річище інноваційно-гуманістичної спрямованості освітнього процесу, а діяльність учителя – в творче русло

У такій концептуальній інноваційній освітній схемі вчителі мають вміти переорієнтуватися на суб'єкт-суб'єктивну співпрацю з учнями, на застосування особистісно-орієнтовані і діяльнісні моделі навчання. Це вимагає від учителя змістити акценти у своїй освітній діяльності із інформаційної до організаційно-управлінської площини. У першому випадку вчитель відігравав роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки учня – від пасивного засвоєння знань, до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності, у нього формується готовність до успішної діяльності в реальному житті. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою інноваційного освітнього процесу. У такому процесі зростає відповідальність учителя за результати своєї діяльності, він має вміти організовувати і керувати освітніми процесами, проектувати і реалізувати на практиці інноваційні технології, орієнтуючись, перш за все, на розвиток здібностей і критичного мислення учнів, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок.

Творчий стиль діяльності вчителя слід вважати важливим показником фахової підготовки сучасного педагога (Химинець, 2010). Його доцільно розглядати як складну багатовимірну систему, що інтегровано поєднує в собі мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти.

Роль ЗВО. Реформи в початковій школі призвели до розробки й запровадження нових алгоритмів в освітній діяльності та підготовки майбутніх вчителів у ЗВО, до роботи за новими Державними стандартами, створеними в контексті Концепції НУШ, філософія яких базується на загальноновизнаних демократичних принципах. Акцент робиться на тому, що в реформованій початковій школі має працювати підготовлений за новими стандартами вчитель, який стане активним провідником інноваційно-гуманістичної спрямованості та профілізації освіти, запровадженню компетентнісної парадигми і наступних суспільних змін. Для досягнення цього в основу освітнього процесу майбутніх учителів у

навчальні плани та програми всіх загальних і спеціальних курсів ЗВО, відповідно до ЄВО, закладаються об'єктивно існуючі загальні положення і принципи підготовки вчителя до творчої освітньої діяльності. Інноваційні підходи закладаються в освітній процес ЗВО технологіями, змістом освіти, стилем функціонування навчального закладу, взаємодією між викладачем та студентом. Розробляючи і впроваджуючи інноваційні технології у навчальний процес ЗВО, слід активно формувати ставлення студентів до педагогічної роботи: стимулювати мотивацію до дослідницького навчання, розвитку критичного мислення, виробляти прагнення займатися самосвітою та позааудиторною роботою.

Саме тому викладачі кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II (ЗУІ ім. Ф. Ракоці II) велику увагу в програмах загальних і спеціальних курсів, в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної освітньої діяльності, відводять методам активного навчання, зокрема, з використанням технології тренінгу. Як правило, цю технологію використовують на заняттях, коли активно вирішуються питання закріплення нових знань, умінь, навичок і різного роду соціальних установок. Цей метод, ефективно реалізують через моделювання спеціально створених проблемних ситуацій і творчий пошук шляхів їх розв'язання. У процесі тренінгу використовуються різні методи і техніки активного навчання, зокрема: імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусії на визначену тему тощо. Так, у процесі вивчення дисципліни «Психологія учнів початкової школи» викладачі кафедри педагогіки і психології ЗУІ ім. Ф. Ракоці II проводить із майбутніми вчителями початкової школи (студентами 3-го курсу) тренінг на тему «Творче та професійне особистісне зростання майбутнього вчителя», в результаті якого досягається усвідомлення кожним учасником своїх професійних і особистісних можливостей, наявності вже сформованих фахових компетенцій, ефективних засобів психолого-педагогічних впливів і поведінки, оволодіння прийомами релаксації та саморегуляції при роботі із групою учнів. Також на заняттях застосовується тренінг «Розвиток креативного мислення», який спрямований на мобілізацію творчих можливостей педагогів, їх здатності долати психологічні бар'єри, що виникають у спілкуванні з іншими людьми, розвиток творчого підходу до інноваційної педагогічної діяльності, тренування процесу мислення як чинника креативної поведінки. Використання тренінгу, як методу формування професійної компетентності педагога, сприяє зростанню професійних і особистісних творчих можливостей майбутнього учителя через відмову від неефективних форм комунікації; засвоєння нових алгоритмів, апробацію та закріплення освоєваних нових способів творчої освітньої діяльності.

З метою розвитку дослідницьких методів навчання та творчих здібностей доцільним є застосування методу аналізу конкретних ситуацій, який дозволяє майбутнім педагогам на практиці познайомитися з

особливостями інноваційної педагогічної діяльності, логікою творчого освітнього процесу, системою взаємовідносин викладача зі студентами.

Практика показує, що активному формуванню творчої особистості вчителя та навчання майбутніх вчителів пошуковим процедурам, культурі рефлексивного мислення доцільно на практичних заняттях застосовувати методи мозкового штурму та навчальних дискусій, які дозволяють повною мірою використовувати отриманий досвід у майбутньому. Метод «мозкового штурму» як засіб формування педагогічної майстерності, сприяє активізації творчих здібностей майбутніх учителів, розвиває продуктивність та оригінальність мислення, творчу уяву, рефлексію. Ефективність застосування дискусії підвищується через високий ступінь компетентності викладача певної дисципліни і достатній рівень знань вирішення подібних проблем у студентів. Дуже важливою для продуктивності дискусій є здатність її учасників до прогнозування наслідків вирішення проблемних ситуацій. Дискусія надає можливість зворотного зв'язку, мотивує до творчої діяльності і використання перенесення знань і навичок, отриманих в одній галузі до іншої. Мета всіх методів - навчити майбутнього вчителя знаходити і аналізувати необхідну інформацію, виявляти ключові проблеми ситуації, вибирати та оцінювати альтернативні шляхи їх вирішення, знаходити оптимальний варіант і створювати програму дій.

Висновки: Професійний успіх майбутніх вчителів початкової школи визначається сформованими у ЗВО розумінням сутті реформ освіти, орієнтацією на інноваційно-гуманістичну спрямованість та готовністю здійснювати освітній процес за принципами компетентнісної парадигми. Сучасній початковій школі потрібні фахово підготовлені вчителі, здатні відповідально, інноваційно і творчо працювати в рамках обраної професії, які готові підвищувати свій професійний рівень неперервно.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Біницька, К. М. (2018). *Тенденції розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи* (автореф. дис. ... докт. пед. наук). Тернопіль.
- Химинець, В. В. (2010). Інноваційно-гуманістичне спрямування сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*, 3, 15-24.
- Khymynets Vas., Holonič J., Khymynets Vol. *Innovative educational activities.*- USA Fairmont: Academic publishing Fairmont, 2020.- 320 s.

**О. Шквир**

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Реформування вітчизняної загальної середньої освіти, концептуальні зміни, які відбуваються у структурі й змісті початкової освіти актуалізують

проблему підготовки майбутніх учителя початкових класів закладу загальної середньої освіти. У Концепції Нової української школи зазначено, що Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін, коучем, фасилітатором, тьютером, модератором в індивідуальній освітній траєкторії дитини (Концепція Нової української школи, 2016).

Важливим сьогодні є переорієнтація підготовки майбутніх учителів початкових класів від просвітництва до ролі дослідника, здобувача ефективних методів і форм освітньої роботи в інтересах дитини (Шквир, 2018, с. 5). Тому одним із провідних підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів визначаємо дослідницький підхід, який відображає реалізацію нової моделі діяльності студентів: «навчання через дослідження», коли дослідження інтегрується в навчання і сприймається як головний механізм формування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя Нової української школи (Шквир, 2018, с. 11). Основа дослідницької діяльності біологічна – потреба в пізнанні нового. Процес навчання в ЗВО буде носити дослідницький характер за умови виникнення у студентів потреби в пошуковій активності. Для цього слід модернізувати організацію освітнього процесу: оновити технології за рахунок введення інноваційних, які сприяють розвитку у студентів пізнавальної самостійності, пошукової активності, рефлексії; оновити форми взаємодії студентів і викладачів, запроваджуючи активні.

Найважливіші цінності Нової української школи не тільки учень, а й учитель, здатний до розвитку в дитини загальнолюдських цінностей, здібностей та талантів. Тому особистісно орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті взаємопов'язані (Шквир, 2020, с. 84). Обов'язковою ознакою особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів є сильний мотиваційний потенціал (авансування успіху, спонукання до самоаналізу, самооцінки, самопізнання; включення змісту, що має особистісне значення для майбутніх фахівців та ін.). Найголовніші ознаки особистісно орієнтованого навчання – багатоваріантність навчальних дисциплін, методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя і духовного здоров'я студентів. Необхідно створювати передумови для розвитку активності, ініціативи і творчості учасників освітнього процесу. Перехід від інформативних до активних методів навчання в ЗВО має відбуватися відповідно до принципів професійної спрямованості, професійної мобільності, самостійності та свідомості навчання. Він передбачає відмову від жорстко регламентованих контролюючих способів організації освітнього процесу на користь розвивальних, що стимулюють творчість студента. Також слід вивчати і враховувати думку студентів при оновленні освітнього процесу в закладах вищої освіти (освітньо-

професійних програм зі спеціальності 013.00.01 Початкова освіта, робочих програм навчальних дисциплін та різних видів практики, силабусів та ін.).

Ключовим сегментом якісних змін в системі вищої педагогічної освіти є оволодіння майбутніми вчителями початкових класів способами інноваційної діяльності. Нова українська школа рекомендує вчителям впроваджувати низку активних методів та форм роботи з учнями, які розвивають пізнавальні інтереси, дослідницькі якості та критичне мислення школярів, серед них такі, як «снігова куля», «килимok ідей», «капелюхи», «оксфордські дебати» «моделювання ситуацій» та ін. Необхідно не тільки ознайомлювати студентів із сутністю цих методів та форм, але й використовувати їх викладачами на лекційних та семінарських заняттях. Однак використання новітніх підходів у підготовці майбутніх учителів не дасть очікуваних результатів без розвитку в них внутрішнього прагнення до самовдосконалення професійної діяльності, без їхньої принципової орієнтації на інноваційний підхід.

Новою передумовою вдосконалення системи ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів є прийнятий у 2018 р. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», в якому чітко визначено трудові функції та відповідні професійні компетентності, якими має володіти вчитель у площині документів, що підтверджують його професійну та освітню кваліфікацію (Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2018). Він є інструментом у проєктуванні того, що повинен знати і вміти вчитель-фаховий молодший бакалавр, вчитель-бакалавр і вчитель-магістр, який приходить на роботу в Нову українську школу. Тому на кожному ступені освіти необхідно передбачити механізми формування готовності фахівця до виконання певних трудових функцій та професійних компетентностей, що визначені в професійному стандарті. До прикладу, бакалаври, що здобули вищу освіту на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти (на базі 11 класів або фахового молодшого бакалавра), окрім трудових функцій, якими має володіти фаховий молодший бакалавр (планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримки навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища), повинні також вміти здійснювати рефлексію та професійний саморозвиток; проводити педагогічні дослідження; надавати методичну допомогу колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнювати власний педагогічний досвід та презентувати його педагогічній спільноті. Тому на першому рівні вищої освіти майбутні учителі початкових класів повинні навчитися не тільки організовувати і здійснювати освітній процес, але й удосконалювати свою професійну діяльність, надавати допомогу колегам.

Отже, концептуальними засадами оновлення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів є теоретичні положення державних

документів (Концепції Нової української школи, Професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» та ін.); реалізація дослідницького, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до підготовки фахівців; переорієнтація освітнього процесу від трансляції готових знань до пошукової діяльності студентів; використання активних методів та форм взаємодії зі студентами, особистісно орієнтованих технологій навчання. Майбутні учителі Нової української школи мають оволодіти інноваційними підходами до підвищення якості початкової освіти, професійними компетентностями відповідно до трудових функцій, що передбачені Професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти».

#### ЛІТЕРАТУРА

- Концепція Нової української школи* (2016). Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти»* (2018). Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18>.
- Шквир, О. Л. (2020). *Актуальні проблеми початкової освіти*. Хмельницький : ХГПА.
- Шквир, О. Л. (2018). *Ступенева підготовка майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

## **РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

**О. Бєлова**

Кам'янець-Подільський національний  
університет імені Івана Огієнка

### **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКОЛИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

За дослідженнями вчених (Є. Хомської, М. Хватцева та ін.) причини тяжких порушень мовлення (анатомо-фізіологічні, неврологічні, соціально-психологічні) викликають ураження мовленнєвих відділів (центральної, периферичної) у період пренатального, натального та постнатального розвитку дитини.

Тяжкі порушення мовлення – це стійкі специфічні аномалії у формуванні компонентів мовленнєвої системи (лексико-граматичної будови мовлення, фонетико-фонематичних процесів, просодичної характеристики мовлення), що спостерігаються в дітей із збереженим слухом та інтелектом. Поширеними видами тяжких порушень мовлення є алалія, афазія, складна дислалія, дизартрія, ринолалія, логоневроз (Крутій 2005, с.35).

Мовленнєві порушення в дітей старшого дошкільного віку визначають за різним ступенем складності:

- повна відсутність мовлення або наявність його елементів: словник лепетних слів, які позначають різні поняття та предмети, однослівні речення, скорочення слів до складів, відсутність більшості звуків (загальне недорозвинення мовлення або ЗНМ I рівня за класифікацією Р. Левіної (Левіна, 1975, с. 541–542);

- часткова сформованість мовлення, збіднений, але достатньо сформований словник, наявність перестановки складів у слові, двослівні чи трислівні речення, аграматичність (ЗНМ II рівня);

- наявність розгорненого мовлення та недорозвинення всієї мовленнєвої системи: словника (достатній, але без додаткових понять), граматичної будови (неправильне вживання закінчень, складних прийменників, відносних і присвійних прикметників, зменшувально-пестливих форм, дієслів із префіксами тощо), зв'язного мовлення, звуковимови (труднощі під час вимови звуків [р], [л]; порушення пов'язані зі звуковим аналізом і синтезом) (ЗНМ III рівня);

- нерізно виражене недорозвинення лексико-граматичного та фонетико-фонематичної сторін мовлення (ЗНМ IV рівня або НЗНМ).

Вищевказані наукові дослідження також дозволяють стверджувати, що тяжкі мовленнєві порушення в дітей впливають і на цілісне формування мовленнєво-пізнавальної сфери. Зокрема, виявлено низький

рівень довільної уваги (зосередження на мовленнєвій інформації); мисленнєвих операцій (планування дій, контроль за мовленнєвою діяльністю, формування мовленнєво-мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування); вербальної пам'яті (запам'ятовування та відтворення словесних конструкцій); зорового сприйняття (цілісного образу, простору, геометричних фігур, буквеного гнозису); регулювальної та комунікативної функцій; засвоєння елементів письма та читання. Тому підготовка до школи має охоплювати комплексний корекційно-навчальний вплив за допомоги формування мовленнєвих складових (словника, лексики, граматики, звуковимови, фонематичного сприйняття) та пізнавальних процесів. Зважаючи на концептуальний стандарт спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку, Є. Соботович наголошує, що саме корекція основних порушень, формування повноцінного мовлення та підготовка старших дошкільників до засвоєння навчальної програми в школі є важливим завданням мовленнєвої готовності (Соботович, 2002).

Наукові дослідження (Н. Пахомова, Н. Шиліна, М. Шермет, Ю. Коломієць) мовленнєвої готовності до школи дітей з дизартрією свідчать про проблеми дихання, голосоутворення, інтонаційно-ритмічного та зв'язного розуміння мовлення; розкриваються труднощі комунікативної та діалогічної спрямованості.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (первинного генезу) мовленнєва готовність розглядається з системними порушеннями мовлення. Висвітлюється проблеми, що стосуються лексико-граматичних, фонетико-фонематичних сторін мовлення та зв'язного мовлення.

Варто зазначити, що науковиця С. Конопляста присвячує надзвичайно ґрунтовне й важливе дослідження мовленнєвому розвитку дітей з ринолалією, що дозволяє вперше глибоко вивчити взаємозв'язок дефекту мовлення з психічним розвитком через функційну систему мови та мовлення. Вона розробляє модель діагностичного клініко-психолого-педагогічного обстеження мовленнєвого та психічного розвитку осіб із вродженою піднебінною патологією (від народження до 18 років) та впроваджує систему комплексної корекції мовленнєвого та психічного розвитку. Значну увагу мовленнєвій готовності дошкільників з логопатологією приділяє А. Яковенко, котра вивчає сформованість компонентів (базового інтелектуального, семіотичного та регулятивного) мовленнєвої готовності дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення та загальним недорозвиненням мовлення первинного генезу III рівня. Вона розробляє програмно-методичний комплекс корекційно-розвивальної логопедичної роботи з формування мовленнєвої готовності до школи старших дошкільників з логопатологією. Проте компоненти мовленнєвої готовності до шкільного навчання такі як когнітивний, мотиваційний, емоційний та діяльнісний у зазначених наукових працях достеменно не вивчені.



Висновок. Встановлено, що мовленнєві порушення в дітей старшого дошкільного віку визначають за різним ступенем складності: повна відсутність мовлення або наявність його елементів (ЗНМ I рівня); часткова сформованість мовлення (ЗНМ II рівня); наявність розгорненого мовлення та недорозвинення всієї мовленнєвої системи (ЗНМ III рівня); нерізко виражене недорозвинення лексико-граматичного та фонетико-фонематичної сторін мовлення (НЗНМ або ЗНМ IV рівня). Визначено, що у дітей першої групи переважає лепетне мовлення, речення у більшості однослівні, звуки не всі сформовані; у дітей другої групи – словник не достатньо розвинутий, речення складається з двох або трьох слів, аграматичні; у дітей третьої групи – словник достатній але не всі слова усвідомлюються, труднощі у граматичній будові мовлення, проблеми у зв'язному вислові, звуковимові; у дітей четвертої групи спостерігають не достатню сформованість лексико-граматичного та фонетико-фонематичної сторін мовлення.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Кругій, К. Л. (2005). *Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*. Запоріжжя : ЛПС. Лтд.
- Левина, Р. Е. (1975). К построению педагогической классификации аномалий речевого развития. *Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития*. (с. 541-542). Москва.
- Соботович, Є. Ф. (2002). Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*, 1, 2–7.

**П. Василега**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка

**С. Литовченко**

Відділу управління освіти, культури,  
молоді та спорту Садівської сільської ради

**І. Одиниця**

Шенгаріївська ЗОШ I-II ст.  
Зіньківської районної ради Полтавської області

## БІОЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

На сьогодні біологічна наука все більше зливається з гуманітарними науками та етичними системами. Даний синтез обумовлений низкою факторів, зокрема зростаючою роллю біологічних знань у процесах осмислення явищ навколишньої дійсності. Етичне осмислення біологічних проблем є детермінантом становлення біоетики, що сформувалася в ХХ столітті як відповідь на можливі виклики майбутнього. Засновник біоетики В. Поттер намагався синтезувати світоглядні особливості антропо- та біоцентризму при створенні концепції «небезпечного знання». Ввівши в науковий обіг поняття «небезпечних знань», дослідник стверджує, що знання нагромаджуються значно швидше ніж мудрість, і це може привести до непередбачуваних наслідків. До небезпечних знань

відносять: технологію вироблення зброї, гербіцидів, біологічної зброї, генної інженерії тощо. За В.Р. Поттером, «мудрість це знання про те, як використати знання, що вже накопичені, для покращення життя людини». Таким чином, формування біоетичних цінностей є необхідним атрибутом при вивченні шкільного курсу біології. Даний аспект реалізується в змістовій лінії «екологічна безпека та сталий розвиток» (Vasyleha, 2018).

Обґрунтування необхідності інтеграції наукових знань про природу та етику знаходимо у творчості: Г. Сковороди, М. Федорова, В. Вернадського, К. Цюлковського, Н. Холодного. Проблему використання знань про природу для виховання особистості розглядали такі видатні педагоги: Я. Каменський, К. Ушинський, Н. Вентцель, В. Сухомлинський.

Значення біоетичних цінностей та установок в життєдіяльності особистості та суспільства приводяться в працях таких закордонних дослідників: В.Р. Поттера, J. Anderson, R. Fan, P. Hussey, V. Petrosyan, U. Reinhardt, G. Stock, T. Woo та інших. Це проблемне поле знаходить своє відображення і в працях таких науковців: О. Артамонова, Н. Бочков, Г. Горпенко, В. Глазко, В. Запоражан, Л. Кіященко, Ю. Кундієв, Ю. Лопухін, О. Насинник, Д. Тищенко, В. Чешко. Дослідженням проблеми біоетичного виховання учнів в процесі вивчення біології присвячені дослідження таких вітчизняних дослідників: І. Зверев, В. Максимова, Л. Ромашина П. Самойленко, О. Сергєєв, В. Ільченко, Т. Павлової, О. Троцької, В. Бак та ін.

Аналіз наукової літератури вказує, що основні завдання біоетичного виховання у процесі вивчення шкільного курсу біології можуть бути представлені наступним переліком:

- оволодіння системою знань про основні біоетичні проблеми та виклики сучасності;
- формування на базі біоетичних знань про природу загальнонаукової картини світу;
- встановлення гармонійних відносин з природою, самим собою, формування норм і правил екологічної етики, відповідального ставлення до живої природи як основи виховання, екологічної культури школярів;
- формування генетичної грамотності – основи здорового способу життя, збереження психічного, фізичного і морального здоров'я людини;
- розвиток особистості учнів, прагнення застосувати біоетичних знання на практиці, брати участь у практичній діяльності в галузі медицини, сільського господарства, біотехнології, раціонального природокористування та охорони природи;
- вивчення змісту навчальної дисципліни відповідно до діяльнісного підходу і орієнтація на пізнання об'єктивної дійсності.
- формування поважливого ставлення до об'єктів живої та неживої природи, розуміння їх ролі у формуванні глобальної планетарної екосистеми;
- розуміння необхідності впровадження відновлюваних джерел енергії та ресурсів;

- сприяння самовизначенню та самореалізації особистості (Бак, Степанюк, 2014; Василега, Пономаренко, 2018).

Розглянувши завдання біоетичного виховання можемо відмітити, що його основним базисом є концепція гуманізму та біоцентризму. Формування понять про раціональне природокористування є квитком в майбутнє для підростаючого покоління. Для максимальної ефективності реалізації процесу біоетичного виховання варто створити оптимальні індивідуальні та колективні психологічні умови. До колективних умов ми відносимо позитивний психологічний клімат. Індивідуальні психологічні умови реалізуються у формуванні внутрішніх позитивних мотивів до навчальної діяльності. Варто підкреслювати необхідність розуміння засад біоетики для учнів, що планують у подальшому займатися медичною, аграрною та біотехнологічною практикою. В процесі аналізі біоетичних проблем необхідно підкреслювати, що індивідуальне життя є найбільшою цінністю, кожна істота є неповторним творінням і заслуговує на право на життя. Це досягається реалізацією навчального змісту в руслі цінностей гуманізму (Кюреган, 2006; Терешкевич, 2008).

Ознайомлення з принципами біоетики, варто починати з медичної етики, оскільки даний матеріал більш легко сприймається в процесі вивчення, далі екстраполювати дані принципи на всі живі системи. В даному підході ми відмічаємо зв'язок теорії з практикою. Важливо, щоб учні розуміли цінність біоетичних принципів для регламентації господарської діяльності людини в природі. Для цього варто створити певне рефлексивне поле, це може забезпечуватися розумінням взаємозв'язків між всіма рівнями організації живої та неживої матерії. Варто демонструвати, яким чином, відношення до природи впливає на людину як суб'єкт господарювання.

Важливо застосовувати методи проблемного навчання, вони дають можливість створення ситуації етичного вибору в розв'язанні різноманітних проблемних завдань. Вони реалізують індивідуальні творчі схильності учнів та сприяють формуванню категоріального мислення.

Полікультурний підхід. Варто враховувати значний плюралізм етичних цінностей, оскільки одна й таж-сама ситуація може отримати різну етичну оцінку у представників різних культур. Народи світу розділені несумісними моральними і метафізичними поглядами про сутність людини. Аласдер Макінтайр зазначає, що характерною рисою сучасної культури є те, що вона відмічена постійними диспутами про самі основи моралі.

В процесі біоетичного виховання варто враховувати індивідуальні властивості кожного учня. Формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів безпосередньо пов'язане з рівнем сприйняття етичних ситуацій. У виховній діяльності педагога одне з провідних місць займає принцип відповідності. Наприклад, не варто учню з початковим рівнем навчальних досягнень, давати завдання пов'язане з виявленням та осмисленням етичних проблем сучасних біотехнологій.

Навчально-виховний процес варто реалізовувати в превентивному контексті, тобто підготовлювати до вирішення викликів майбутнього. Так в сучасному біоетичному дискурсі гостро стоять проблеми генетичної модифікації людини, генної терапії тощо. При аналізі подібних проблем варто звертати увагу на можливі ризики, та неможливість їх передбачення на сьогоднішній день. Рекомендується проводити причинно-наслідковий аналіз біологічних маніпуляцій з живими організмами, це в певній мірі сприяє формуванню відповідальності за плоди діяльності.

Таким чином ми розглянули запропоновані нами рекомендації біоетичного виховання учнів в процесі реалізації шкільного курсу «Біологія». Звісно дані рекомендації не є вичерпними та потребують більш детального доповнення, яке знайде своє відображення в подальшій розробці даного проблемного поля. Варто зауважити, що головною метою біоетичної освіти є формування системи цінностей особистості, яка спрямована на гармонійний взаємозв'язок з навколишнім середовищем. Центральна теза такої етичної системи є «ми це частина природи, поважай себе – поважай природу». Біоетичні цінності є необхідним атрибутом регуляції взаємодії в системі «людина – природа».

#### ЛІТЕРАТУРА

- Vasyleha, P. (2018). Bioethics and gene technology. *Virtus: Scientific Journal*, 27, 14-17.
- Бак, В., Степанюк, А. (2014). Методика формування біоетических знань школярів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2, 68-74.
- Василега, П. А., Пономаренко, Т. О. (2018). Філософський аналіз біоетичної складової превентивної освіти. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій: матеріали II Всеукраїнської наукової конференції* (м. Дніпро, 26-27 жовтня 2018р.). Дніпро, сс. 184-185.
- Кюреган, А. (2006). Биэтика в образовании за рубежом. *Гуманитарный экологический журнал*, 2, 75-85.
- Терешкевич, Г. Т. (2008). *Биэтика в системе охорони здоров'я і медичної освіти*. Львів: Світ.

**В. Зюзько**

Сумський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів № 26

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА**

Реформування системи освіти України ініціює новітні принципи та методи навчання й виховання, а також підносить пріоритет особистості у навчально-виховному процесі. У цих умовах ключовою фігурою постає педагог, як носій загальнолюдських цінностей, як вихователь особистості учня. Складність і неоднозначність змін, що відбуваються у нашому суспільстві, ставлять педагога перед необхідністю ціннісного самовизначення, вимагають від нього реалізації демократичних і

гуманістичних принципів і застосування інноваційних методів навчання та виховання у педагогічній діяльності.

Згідно програми «Нова українська школа», виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу можливе лише за умов відходу від авторитарної педагогіки та впровадження сучасних педагогічних технологій (Концепція Нової української школи).

Інноваційність, як провідна ознака розвитку сучасної освіти, знаходиться в центрі уваги низки дослідників, зокрема: Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Карамушки, В. Кременя, В. Олійника, М. Романенка та ін. Питання організації навчально-виховного процесу висвітлюються у працях сучасних педагогів: А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, В. Бондар, О. Бондаревська, І. Зязюн, М. Євтух, В. Лозова, І. Підласий, А. Суценок та ін., які відзначають пріоритетність розвитку особистості учня засобами сучасних технологій.

Як зазначено у програмі «Нова українська школа», сучасна школа має будуватися на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Однією з концептуальних засад «Нової української школи» визначено готовність до інновацій (Концепція Нової української школи). Зокрема йдеться про технологічні інновації, зміни в змісті освіти і формах навчання.

Звертаючись до досвіду запровадження інновацій у молодшій школі, зазначимо, що пріоритетним завданням початкової школи на сучасному етапі є не лише формування в учнів певної кількості знань, загально-навчальних умінь і навичок, а забезпечення подальшого становлення особистості дитини, розвиток її розумових здібностей, самостійного та творчого мислення. В Законі України «Про освіту» зазначено: «Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою». Тож завдання розвитку екологічної свідомості молодших школярів є одним з важливих елементом формування особистості учнів.

На сучасному етапі, поряд із традиційними формами та методами проведення навчально-виховного процесу, значне місце займають інноваційні підходи. Використання сучасних методів навчання та виховання передбачає, зокрема, широке застосування Інтернет-технологій, що довели свою незамінність у сучасному мінливому світі (Шеремета, 2019). У початкових класах використання інформаційних технологій допомагає вчителю наочно представити необхідні дидактичні одиниці навчальної інформації, підвищити інтерес молодших школярів до охорони природи та формувати в них основи екологічної свідомості.

Не існує чіткого розподілу між екологічною освітою та екологічним вихованням, адже одне впливає з іншого, але цілком зрозуміло, що дитині замало одних екологічних знань, щоб не зірвати рідкісну квітку чи не зламати

гілку. Потрібне глибоке усвідомлення природи як безумовної цінності і важливої умови життя людства, усвідомлення себе як активної частинки цієї ж природи, утримання свого впливу на неї. Тож виховання екологічної свідомості покликане вирішити такі завдання як: формування адекватних екологічних уявлень про взаємозв'язки в системі «людина-природа» і в самій природі; формування бережливого ставлення до природи, що визначає характер взаємодії з природою, її мотиви, готовність вибирати стратегію поведінки – стимулює екологічну доцільну діяльність; формування системи умінь та навичок і стратегій взаємодії з природою, що дозволяють учням діяти з точки зору екологічної діяльності (Климюк, 2019).

Звернемо увагу на такий навчально-виховний метод як екскурсії. Цей метод є ключовим при формуванні екологічної свідомості учнів адже під впливом естетичних вражень, яких діти набувають на екскурсіях, формується любові до рідної природи, з простого милування її красою воно переростає в дієву силу. Для формування такого відношення до навколишнього світу необхідна єдність почуттів, знань, дій.

Показником активної любові молодшого школяра до природи є, перш за все, дбайливе відношення до її багатств. З перших років життя дитина привчається берегти рослини, не тільки вирощені людиною, але і дикорослі, засвоює правила – не ламати гілля кущів і дерев, не рвати квіти і трави, не затоптувати їх, збирати тільки опале листя, жолуді, шишки і так далі. Тут йдеться про екскурсії у традиційному розумінні, проте, під час протиепідемічних заходів, коли скупчення та переміщення дітей не є безпечним, на допомогу приходять такий інноваційний метод навчання та виховання як віртуальна екскурсія. Віртуальна екскурсія – це організаційна форма навчання, що відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів із метою створення умов для самостійного спостереження, збору необхідних фактів тощо.

Умовою проведення віртуальної екскурсії є під'єднані до мережі Інтернет комп'ютери у класі. За відсутності такої умови на допомогу учителю можуть прийти інтерактивні мультимедійні екскурсії, розроблені самим учителем. Такі мультимедійні екскурсії теж належать до віртуальних, але для їх проведення Інтернет не потрібен – достатньо мультимедійного проектора та комп'ютера у класі. Переваги такої екскурсії у тому, що вчитель сам обирає необхідний матеріал, складає маршрут, змінює зміст відповідно до поставленої мети. Складовими даної екскурсії можуть бути відео, звукові файли, анімація, зображення природи, демонстрація природних явищ тощо (Костик, 2018).

Під час віртуальних екскурсій дітям можна продемонструвати негативні зміни в природному оточенні, що є результатом господарської діяльності і особистої поведінки людей, систематизувати і розширити знання про охорону природи, розкрити роль природи в житті людини, систематизувати уявлення про взаємозв'язки в природі. Завдяки віртуальним екскурсіям цей матеріал стає доступним для молодших школярів.

Класичний дослідницький метод також підлягає інноваційній трансформації під час використання комп'ютерних технологій. Так, екологічні досліди забезпечують творче застосування учнями основних знань про природу, наприклад, щоб ознайомити учнів з причиною впливу кислотних дощів на довкілля при дистанційному навчанні доцільно продемонструвати відео експерименту з вапном та оцтом. Перед проведенням дослідів, додатково інформуємо дітей про те, що від кислотних дощів руйнуються гірські породи, кислотний дощ завдає шкоди і багатьом формам водного життя бо підкислює воду, а це веде до загибелі рослин, озерних комах, а в результаті гине і риба. Постановка екологічних дослідів дає ключ до розуміння явищ, що є наслідком негативного впливу на живі організми, дає можливість зрозуміти, на що насамперед повинна бути спрямована діяльність людини.

У розвитку екологічної свідомості молодших школярів особливе місце займає ігрова діяльність. Вона формує досвід прийняття екологічно правильних рішень, засвоєння моральних норм і правил поведінки в природі, сприяє створенню зв'язку між навчанням і застосуванням знань на практиці. Під час гри школяр найбільшою мірою психологічно готується до реальних екологічних ситуацій, вчиться розуміти ставлення до природи людей, що виконують різні ролі в залежності від професії і посади, опановує прийомами спілкування з однолітками (Климюк, 2019).

Незважаючи на те, що гра є провідною діяльністю молодшого шкільного віку, ігрові інтерактивні технології відносяться до інтерактивних технологій навчання та включають велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі педагогічних ігор.

Розв'язанню питань екологічного виховання найбільшою мірою сприяють творчі сюжетно-рольові ігри. Система рольових ігор будується з урахуванням специфічних цілей на кожному етапі навчання. Для дітей молодшого віку основна мета гри полягає в оволодінні конкретними знаннями і правилами поведінки в природному середовищі. Адже пізнавально-виховний ефект гри досягається при дотриманні методики, де організація, розподіл ролей і підготовка до гри зберігають безпосередність, а також забезпечують оволодіння знаннями про об'єкти гри, наближення її до реальної ситуації.

Ігри в лісових жителів дають можливість кожній дитині постати перед вибором взірця поведінки, найближчого до її інтересів, почуттів, переконань. Молодші школярі із задоволенням виконують «ролі» охоронюваних видів тварин та рослин, при цьому кожен вид вустами школяра розповідає про своє значення у природі та житті людини і обґрунтовує необхідність його збереження. Дуже важливо протягом уроку і в позаурочний час методи екологічного виховання змінювати, чергувати залежно від змісту роботи, мети вивчення теми, під час підготовки учнів.

Як наголошує програма «Нова українська школа», діяльність сучасної школи має бути організована за моделлю поваги до прав людини,

підтримки добрих ідей, в атмосфері довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті (Концепція Нової української школи). Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину, розвинути її індивідуальні нахили та здібності для цілеспрямованого розвитку й виховання усвідомленої особистості. В цьому переліку важливим елементом є саме екологічна свідомість маленьких громадян України, адже в їхніх руках майбутнє.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Климюк, І. Б. (2019). Інноваційні форми роботи з учнями на уроках географії та в позаурочний час. *Географія та основи економіки в школі*, 3, 8-9.
- Костик, Н. (2018) Використання інтерактивних методів у процесі навчання учнів географії. *Краєзнавство. Географія. Туризм*, 13.
- Концепція Нової української школи*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Шеремета, Т. (2019). Підвищуємо якість уроку через упровадження інноваційних технологій. *Дивослово*, 8, 22-23.

**Т. Лоза**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка

### **ВИКОРИСТАННЯ ЙОГА-АЕРОБІКИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Відомо, що формування і збереження здоров'я громадян є стратегічним завданням держави, так як від стану здоров'я населення залежить добробут країни. Тому, у сучасних умовах актуальною є потреба суспільства у формуванні здорового покоління. Однак, у період дорослішання, до якого відноситься час навчання у школі, відбувається значне погіршення здоров'я дитини.

Дані науковців свідчать про стійку тенденцію до значного погіршення стану здоров'я підростаючого покоління за час навчання у школі (Апанасенко, Попова, Магльований, 2011; Булатова, Усачов, 2012; Дубогай, 2005; Михно, Лоза, 2014; Михно, Лоза, 2016; Лоза, Михно, 2019; Москаленко, 2009). Спеціалісти пов'язують погіршення рівня здоров'я школярів зі зниженням рівня рухової активності та неефективною організацією навчально-виховної та фізкультурно-оздоровчої роботи школи (Москаленко, 2009).

Науковці наголошують на необхідності формування здоров'я з раннього дитинства (Апанасенко, Попова, Магльований, 2011; Булатова, Усачов, 2012; Михно, Лоза, 2014; Москаленко, 2009). Основою формування здорового способу життя в шкільних умовах вважають ефективне використання засобів фізичного виховання, як у навчанні, так і в позашкільний час, що є процесом педагогічної допомоги дитині в



становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самоствердження (Дубогай, 2005).

Фахівці наголошують на необхідності пошуку нових засобів фізичного виховання школярів, тому що застосування традиційних засобів сьогодні не цікаво дітям і не сприяє підвищенню їх рухової активності (Москаленко, 2009).

Ми пропонуємо використовувати засоби йога-аеробіки в урочних та позаурочних формах роботи: на уроках фізичної культури, фізкультурних паузах та хвилинках, у спортивних годинах у групі продовженого дня, у самостійних заняттях учнів.

Організовані заняття з фізичної культури в школі повинні доповнюватись систематичними заняттями учнів у позаурочний час. З огляду на вік дітей до позаурочних занять необхідно залучати батьків.

Тому, пропонуємо батькам учнів виконувати вправи йога-аеробіки разом із дітьми. Засоби йога-аеробіки сприяють розвитку фізичних якостей, травмобезпечні, і, що важливо, не вимагають наявності додаткового інвентарю і великого приміщення. З огляду на це вважаємо засоби йога-аеробіки одними із найбільш підходящих для самостійних занять.

Бажано, щоб заняття проводились у вигляді гри. Під час самостійних занять з учнями молодшої доцільно виконувати 5-7 асан за одне заняття. Починати заняття доцільно з асан, які виконуються стоячи, після цього виконують вправи сидячи і лежачи. Ніколи не слід виконувати вправи, так би мовити, через силу. Не треба намагатися виконати позу якомога вище або глибше. Набагато важливіше зрозуміти суть пози і рухатися у правильному напрямку. У самостійних заняттях учнів рекомендуємо використовувати розроблені нами комплекси вправ щодо профілактики порушень постави, які діти вивчають на уроках фізичної культури. Крім того під час виконання учнями домашніх завдань, або іншої сидячої роботи, такої як малювання, гра на комп'ютері, перегляд телепередач та інше необхідно залучати дітей до виконання розроблених нами фізкультурних хвилинок.

Вважаємо, що співпраця педагогів з батьками сприятиме підвищенню рівня теоретичної та практичної підготовленості у питаннях фізкультурної освіти останніх, що матиме позитивний вплив на виховання інтересу і звички до систематичних занять фізичними вправами їхніх дітей.

Водночас залучення учнів до самостійних занять разом із батьками дозволить суттєво підвищити рівень рухової активності дітей, що позитивно вплине на стан їхнього здоров'я. Вважаємо за доцільне використати засоби йога-аеробіки у процесі формування здоров'я учнів молодшої школи, так як вони сприяють розвитку фізичних якостей, травмобезпечні, не вимагають наявності додаткового інвентарю і великого приміщення, тому можуть використовуватися як у школі так і вдома.

#### ЛІТЕРАТУРА

Апанасенко, Г. Л., Попова, Л. А., Магльований, А. В. (2011). *Санологія (медичні аспекти валеології)*. Львів, ПП «Кварт».

- Булатова, М. М., Усачов, Ю. О. (2012). Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. *Теорія і методика фізичного виховання*, Т. 2, 336.
- Дубогай, О. (2005). *Навчання в русі. Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі*. Київ: Шкільний світ.
- Михно, Л. С., Лоза, Т. О. (2014). Обґрунтування технології використання засобів йога-аеробіки у фізичному вихованні молодших школярів (теоретичні аспекти). *Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення: матеріали XIV Міжнародної наук.-практ. конф. молодих учених*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. Т. 1, сс. 135-139.
- Михно, Л. С., Лоза, Т. О. (2016). Ефективність використання засобів йога аеробіки у фізичному вихованні учнів початкової школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Т. 1, сс. 35-40.
- Лоза, Т. О., Михно, Л. С. (2019). Вивчення та аналіз стану здоров'я, фізичного розвитку учнів початкової школи. *Challenges of physical education, sports and rehabilitation: experience of EU countries and implementation in the practice of Ukraine: Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", pp. 58-78.
- Москаленко, Н. (2009). Педагогічні інновації у фізичному вихованні. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 1, 19-22.

**Р. Мукменєва**

Сумський фаховий коледж мистецтв  
та культури імені Д.С. Бортнянського

## **ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КОБЗАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА**

Кобзарське мистецтво завжди мало суттєве значення у суспільно-громадському житті українців. Зберігаючи народні традиції, кобзарство стало одним з національних символів України та елементом виховання свідомості молодого покоління. Впродовж віків кобзарі виступали активними пропагандистами визвольної боротьби. Думи і пісні народних співців змушували замислюватись над сенсом життя, пробуджували найпотаємніші, приховані, генетично закладені ментальні риси. Виконувані кобзарями твори закликали до волі, кращого життя, мали морально-етичне значення. Кобзарями в Україні називали народних співців, які формувати високі національні ідеали, з покоління в покоління передавали народні думи та історичні пісні, були втіленням найкращих людських чеснот, життєвих принципів та ідеалів.

Дослідник П. Охріменко вважав, що найбільшого поширення кобзарство здобуло на Чернігівщині, Харківщині, Полтавщині. До цих земель має безпосереднє відношення й Сумщина, оскільки була утворена з окремих частин вище зазначених регіонів. Територія Сумщини, як вважає науковець П. Охріменко, є центром кобзарського мистецтва Слобожанщини, на якій вели свою творчу і просвітницьку діяльність відомі кобзарі: Г. Кожушко, Є. Мовчан, С. Пасюга та інші. Вагоме місце серед них займає Є. Адамцевич. Його постать znana не лише в Україні, а й

далеко за її межами, привертала до себе увагу науковців, дослідників, які прикладали усі можливі зусилля для збирання, фіксування й збереження його спадщини народної творчості.

Яскравим підтвердженням виховної ролі бандурного мистецтва у справі становлення особистості з власними переконаннями, поглядами, громадянською позицією і, що найголовніше, розуміння свого значення і ролі у суспільному житті, є спогади краєзнавця М. Полуяна про бандуриста Є. Адамцевича: «Ставши дорослою людиною, у мене виробилося почуття власної гідності, сформувалась система етичних і моральних устоїв, цим і завдячую сліпому кобзареві, який зробив мене зрячим» (Адамцевич, 1999, с. 22-24). Отже, ці слова є показовими, щодо значення і впливу народного музичного мистецтва на формування особистості.

Грунтовно вивчав творчість бандуриста Є. Адамцевича науковець, колишній викладач Сумського музичного училища В. Дубравін. Ним був записаний репертуар кобзаря на магнітофонну плівку. Окрім того, дослідник відмічав, що Є. Адамцевич є автором і виконавцем власних творів: «Слава нашим космонавтам» та декілька жартівливих пісень.

У лютому 1968 року подружжям викладачів Дубравіних був організований фольклорно-етнографічний концерт, який проходив у залі Сумського музичного училища. Для участі у ньому запросили Є. Адамцевича. Майстерна гра і спів бандуриста справили на слухачів сильне враження (Адамцевич, 1999, с. 37). Надзвичайно різножаровий, різноплановий репертуар бандуриста: думи, історичні пісні, українські народні пісні, твори на слова Т. Г. Шевченка, інструментальні твори, не залишив байдужими присутніх: викладачів і учнів училища, запрошених поважних гостей з Києва, наукових співробітників Інституту фольклору та етнографії АН України: З. Василенко, Н. Шумада, А. Муха. Концерт, влаштований Дубравіними мав велике значення для усіх присутніх, особливо для учнівської молоді, оскільки його завданням було познайомити своїх вихованців з представником бандурного виконавства, носієм і популяризатором української народної епіки. Отже, є підстави вважати, що цей захід виконав своє головне виховне завдання по формуванню шанобливого поважного ставлення до народної творчості, додав усім присутнім на концерті впевненості й гордості у приналежності до свого українського національного коріння.

Вагомий внесок по пропагуванню національного музичного мистецтва зробив відомий на Сумщині і в Україні бандурист, керівник колективів, автор вокальних творів М. Білошапка. Його творча діяльність була різнобічною. Він активно виступав як сольний виконавець. Особливо пам'ятною була участь в урочистому вечорі козацького фольклору, присвяченому 500-річчю українського козацтва, який проходив у Києві. Він відкрив фольклорне свято «Як ще були ми козаками» думою «Про кошового отамана Івана Сірка». М. Білошапка з нею й іншими думами виступав на різних заходах у містах: Суми, Запоріжжі, Донецьку, Хмельницькому.

У своєму доробку бандурист мав репертуар різнохарактерний і різний за жанрами: думи, історичні пісні, авторські твори, українські народні пісні. Необхідно відмітити, що досвід сольних виступів у М. Білошапки був великий. Зі шкільного віку буд-які виступи музиканта-аматора проходили з успіхом. Крім того, оселя митця стала своєрідним музеєм музичних інструментів, який залюбки приймав відвідувачів на запрошенні господарем імпровізаційні екскурсії (Корнющенко, 2001, с. 57-58).

Бажаним гостем завжди був М. Білошапка на різних заходах, які влаштовували загально-освітні заклади, бібліотека, Будинок культури. Навіть знаходячись на заслуженому відпочинку, бандурист продовжував допомагати колективам художньої самодіяльності різних підприємств, був щиро радий зустрічам з молоддю. В бесідах зі школярами він з великою щирістю розповідав про справу, яка стала його долею – українську народну пісню. Учні наочно знайомились і доторкались до творчого доробку, залишеному у спадок попередніми поколіннями народних митців. Такі зустрічі мали надзвичайно важливе значення для зародження системи поглядів і цінностей особистості, і молодому поколінню прищеплювалась повага і любов до народних скарбів.

Українська пісня і бандура – це два невід’ємні скарби українського народу, які завжди будуть дивувати і зачаровувати світ. З цим мистецтвом пов’язав свою долю А. Абрамов – хормейстер, викладач Сумського училища культури, керівник капели бандуристів. Впродовж усієї своєї педагогічної і творчої діяльності він прищеплював поважне ставлення до української пісні учасникам хорових самодіяльних колективів, своїм учням в училищі. Досвід, який був ним накопичений, допомагав і дозволяв впровадити в життя і доносити до учнівської молоді, до різних верств населення, систему етичних еталонів та ціннісних орієнтирів, що містить в собі музичне мистецтво.

Знання, якими ділився А. Абрамов, це результат його постійної роботи по удосконаленню своєї фахової освіти. Він був постійним учасником курсів, семінарів різного рівня, зустрічався, навіть, листувався з діячами музичного мистецтва. Доробком своєї творчої діяльності митець ділився з великим задоволенням. Про його вагомий внесок у справу виховання молоді на кращих зразках народного музичного мистецтва говорять багаточисленні почесні грамоти і нагороди. Залишились спогади колег, його учнів про велику кількість відповідальних концертів, в яких запрошували виступати А. О. Абрамова зі своїми колективами. Дуже тепло і шанобливо згадують виконавця-педагога всі, з ким працював цей музикант, відданий аматорському мистецтву.

Отже, знайомство з доробком і досвідом бандуристів дає учнівській молоді гідний приклад служіння рідному народові, збереженню його традицій та культури. Молоде покоління починає усвідомлювати усю цінність того культурного надбання, яке збирало і залишило їм попереднє покоління. У такий спосіб відбувається становлення і формування

особистості з її морально-етичними принципами, з її власними орієнтирами і поглядами. А найголовніше те, що зростає людина – справжній громадянин своєї держави, відданий і свідомий.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Городиська, А. (1991). Грай – дзвени, бандуро! *Кролевецький вісник*, 1.
- Корнющенко, І. (2001). *Слобожанщина: альманах літераторів Сумщини*. Суми: Мрія.
- Адамцевич Євген: спогади, статті, матеріали* (1999). Вип. 1. Суми: Собор.
- Про підсумки районного фестивалю художньої самодіяльності «Хліборобська пісня-99»: постанова організаційного комітету по проведенню районного фестивалю художньої самодіяльності «Хліборобська пісня-99» від 10 берез. 1999 р., (1999, 24 березня). *Вперед*, с. 3.

**Н. Некрасов**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### ТИПОЛОГІЯ ЖАНРУ КОНЦЕРТУ

Дослідження концерту в еволюційно-стильовому аспекті показало, що концерт – це динамічна система, у історичному розвитку якої виділяється три логічні стадії:

1. До XVII-XVIII століття – період визрівання та накопичення у музиці певних ознак і закономірностей, сукупність яких стає передумовою формування самостійного жанру концерту. У даному випадку мова йде про апробацію музикою універсального принципу діалогічності, який матеріалізується у різних жанрах, у множинних формах. Історія демонструє, що саме на цьому етапі діалог і контраст були опановані як художній та стилістичний прийоми з великими внутрішніми резервами.

2. XVII-XIX століття – народження концерту як самостійного жанру і його родових видів. Саме у XVIII столітті можна говорити про формування «жанрового ядра» (за термінологією М.Арановського) концерту. Відповідно до існуючих наукових розробок теорії жанру (Арановський, 1987, с. 21), під жанровим ядром або «кодом» розуміється не лише набір стійких ознак, які утримують групу музичних творів у межах даного жанрового виду, але й сукупність певних логіко-функціональних закономірностей, прояв яких у інших жанрах не є винятком. Такий підхід дозволяє розглядати концерт і як жанр, і як принцип, який часто означають терміном концертність.

Діалогічність – генеральна (концептуальна) ознака концерту, знаходить безпосереднє відбиття у етимологічних коренях поняття «концерт», «концертування», «концертність». Проте, при наявності спільних рис, усі вони мають своє семантичне наповнення і по-різному репрезентують принцип діалогічності.

Concertator(фр., італ.) має декілька тлумачень:

- 1) суперник, конкурент;

2) співучасник змагання, боротьби (причому, і як соратник, і як суперник).

В музичній практиці термін отримав також два функціональних значення:

- 1) як змагання;
- 2) як сумісна гра.

Кількісно-функціональна сторона (тобто, хто? з ким? скільки?) чітко не позначена.

Для позначення ситуації сумісної гри в музичному виконавстві історично закріпилися ще інші позначення – *sinfonia*, ансамбль, кuartет, тріо, оркестр, концерт. Але логіка сумісної гри різна. Так, у концерті акцент на ситуації змагальності або діалозі рівноправних учасників. Функція рівноправного партнерства, як показав історичний огляд, зберігається навіть там, де є чіткий розподіл на *solo* і *tutti*.

Самоцінність партнерів яскраво підкреслюється ще одним терміном – *concertatore* (італ.) – диригент, хормейстер. Діалогічність тут виявляється через чітку диференціацію партнерів-співучасників: «Я» - диригент, хормейстер і «Ми – ви» - оркестр, ансамбль, хор. Проте, при зовнішній достатньо рельєфній самодостатності кожного, дистанція між ними умовна, тобто один партнер не може існувати без іншого, без діалогу з іншим (іншими).

Таким чином, є усі підстави вивести ще одну генеральну властивість концерту – концертність, яка одночасно є принципом музичного мислення, оснований на логіці рівноправного партнерства. Учасники, або співучасники діалогу діють відповідно чітко встановлених правил гри, імітуючи при цьому протиборство, свідомо уступаючи один одному ініціативу і т.д. Змагальність, протиборство тут запрограмовані і керовані, і як би не протистояли один одному два початки, цілісність формується «у результаті діалогу амбівалентних пар» (Суторихіна, 1989, с. 5), які прагнуть до взаємної згоди.

У такому тлумаченні концертність виступає як альтернатива сонатності, яка репрезентує в музиці логіку антитез і діалектичну ієрархію фазового розвитку цілого (тобто, і:m:t), коли одне породжує інше і виходить з попереднього (Асаф'єв, 1979, с. 50-51).

Концертність має і інше тлумачення, зокрема, як стихія звукової гри, віртуозність, що стала ознакою музики епохи бароко.

XIX століття відкриває нові резерви концертуючого стилю, закріплюючи віртуозне виконавське начало як одну з стильових ознак романтичного концерту. Віртуозність підіймається до рівня художнього смислу. Але розквіт віртуозного концерту не суперечив паралельному розвитку симфонізованого концерту, який реалізує семантичні та структурні амплуа симфонії.

3. XIX – XX століття – період дестабілізації. Будь яке явище, проходячи стадію становлення, вступає у стадію дестабілізації. Фактором

дестабілізації є тенденція до жанрової взаємодії, яка яскраво проявилася у даний період.

У розвитку концертного жанру помітні дві тенденції:

1) продовжують активно життя вже апробовані типологічні форми концерту, але кожен з авторів прагне ввести щось нове, індивідуальне;

2) поліжанрова тенденція, яка має широкий діапазон – від стародавніх до найсучасніших форм.

У зв'язку з тим, що у композиторській практиці ХХ століття однією з найбільш характерних тенденцій є тенденція до індивідуалізації у галузі форми, засобів виражальності, проблему жанру доцільно розглядати в умовах конкретного авторського стилю.

### ЛІТЕРАТУРА

Арановский, М. (1987). Структура музыкального жанра и современная ситуация в музыке. *Музыкальный современник*, 6, 5-44.

Асафьев, Б. (1979). *Музыкальная форма как процесс*: кн.1 и 2. Ленинград: Музыка, Ленинградское отделение.

Сімонова, Н. (1991). До проблеми жанрового інваріанту у музикознанні. *Українське музикознавство*, 26, 191-197.

Сохор, А. (1968). *Эстетическая природа жанра в музыке*. Москва: Музыка.

Суторихіна, М. (1989). Концерт-монолог як один з різновидів концертного жанру у творчості українських радянських композиторів. *Українське музикознавство*, 24, 126-131.

Тараканов, М. (1988). *Симфония и инструментальный концерт в русской советской музыке*. Москва: Советский композитор.

**О. Перекрестова**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

У сучасних умовах актуалізується проблема виховання обдарованої учнівської молоді як майбутньої національної еліти, що потребує об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін – учнів, батьків, закладів освіти, представників місцевої громади та державної влади.

Незаперечним є факт, що вагоме місце серед закладів освіти, що мають виховний потенціал для розвитку здібностей обдарованих учнів, посідають заклади позашкільної освіти еколого-натуралістичного спрямування. У цьому контексті вважаємо за доцільне зауважити, що вибір саме закладів позашкільної освіти еколого-натуралістичного спрямування як осередку виховання обдарованих учнів було зумовлено тим фактом, що в умовах екологічної кризи постає нагальна необхідність, з одного боку, формування екологічної свідомості громадян, а з іншого – удосконалення інноваційної діяльності в галузі природничих наук, підготовка нового покоління

конкурентоспроможних фахівців, здатних до створення інноваційних продуктів, спрямованих на розв'язання екологічних проблем людства.

За слушною думкою авторського колективу на чолі з Н. А. Пустовіт, результатом виховної роботи в закладів позашкільної освіти еколого-натуралістичного спрямування є екологічна компетентність, яку провідні вітчизняні теоретики екологічної освіти та виховання дефініціюють як:

- «здатність особистості приймати рішення і діяти так, щоб завдавати довіллю якомога меншої шкоди;
- прояв екологічної культури особистості в її «зоні відповідальності»;
- характеристика, що дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку суспільства;
- здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті і природному середовищі, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні ухвалювати рішення й виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля;
- здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності;
- показник сформованості екологічної культури особистості (Пустовіт та ін., 2008, с. 8).

Координатором роботи закладів позашкільної освіти виступає Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді МОН України (НЕНЦ), який скеровує роботу 97 профільних закладів позашкільної освіти (станцій юних натуралістів, еколого-натуралістичних центрів), філій, дитячих ботанічних садів, а також профільних відділень палаців та будинків творчості дітей та юнацтва, творчих учнівських об'єднань тощо. Заклад співпрацює з профільними науковими установами, за допомогою міжнародних конкурсів та програм інтегрується в світовий освітній простір.

Відповідно, обдаровані учні мають можливість для розкриття свого потенціалу в низці напрямів:

- еколого-природоохоронний;
- дослідницько-експериментальний;
- реабілітаційно-оздоровчий;
- туристсько-краєзнавчий;
- декоративно-прикладний тощо (МОН).

Ураховуючи той факт, що згідно з українським законодавством, обдарованою є дитина, яка є переможцем різноманітних змагань, конкурсів, олімпіад тощо та має документальне підтвердження цього факту, важливою є діяльність НЕНЦ із організації різноманітних конкурсів, акцій, експедицій національного рівня, а саме: Усеукраїнського конкурсу винахідницьких і



раціоналізаторських проєктів еколого-натуралістичного напрямку, Усеукраїнського конкурсу «Юний селекціонер і генетик», Усеукраїнського конкурсу досягнень юних зоологів і тваринників, Усеукраїнського чемпіонату з інформаційних технологій «Екософт», Усеукраїнського форуму учнівської та студентської молоді «Дотик природи», Усеукраїнських експедиційно-польових зборів команд юних екологів і натуралістів за основними профілями еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти (екологія, ботаніка, зоологія), Усеукраїнського зльоту учнівських виробничих бригад, трудових аграрних об'єднань закладів загальної середньої та позашкільної освіти, Усеукраїнського зльоту учнівських лісництв закладів загальної середньої та позашкільної освіти, Усеукраїнського конкурсу «Земля – наш спільний дім», Усеукраїнського конкурсу дослідницько-експериментальних робіт із природознавства «Юний дослідник», Усеукраїнського юнацького фестивалю «В об'єктиві натураліста»; Усеукраїнського фестивалю «Україна-сад», Усеукраїнського фестивалю «Українська паляниця», Усеукраїнського конкурсу з квітникарства та ландшафтного дизайну «Квітуча Україна», Усеукраїнського конкурсу з флористики та фітодизайну «Квіткові килими», III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України (відділення екології та аграрних наук, хімії та біології); Усеукраїнської інтернет-олімпіади «Крок до знань», Міжнародного пленеру з лозоплетіння тощо.

Отже, можемо констатувати, що заклади позашкільної освіти мають потужний потенціал для розвитку здібностей обдарованих учнів через залучення до гурткової роботи та участь у різноманітних проєктах, конкурсах, виставках, олімпіадах, змаганнях.

#### ЛІТЕРАТУРА

- МОН. Національний еколого-натуралістичний центр учнівській молоді (НЕНЦ). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/derzhavni-centri-pozashkilnoyi-osviti/nacionalnij-ekologo-naturalistichnij-centr-uchnivskij-molodi-nenc>.
- Пустовіт Н. А. та ін. (ред.) (2008). *Формування екологічної компетентності школярів*. К.: Педагогічна думка.

**М. Пирматова**  
Ташкентский государственный  
педагогический университет (Узбекистан)

## СПЕЦИФИКА ФОЛЬКЛОРНЫХ ОБРАЗОВ В МАЛОЙ ПРОЗЕ В. НАБОКОВА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ «НЕЖИТЬ», «СКАЗКА», «ГРОЗА»)

Творчество В. В. Набокова уникально и неповторимо. Это обширное поле для исследования любого литературного понятия: символа, аллюзий и реминисценций, стиля, материализации различного вида метафор, словом,

это экспериментальное пространство для реализации «нового художественного зрения» по Ю. Тынянову.

Фольклор или устное народное творчество – это фундамент любой литературы. Обращение писателей к фольклорным традициям обогащает художественное произведение во всех аспектах и придает новое звучание традиционным образам и мотивам. Так, в творчестве Набокова мы можем наблюдать авторскую интерпретацию отдельных образов, взятых писателем из устного народного творчества.

Набоков – это писатель русского зарубежья первой волны. Для его творчества характерен мотив тоски по Родине – эта тема объединяет творчество русских эмигрантов 20-х годов двадцатого века. Многих набоковских героев мы встречаем за границей, где они оказались в силу различных обстоятельств, и где они испытывают тоску по Родине. Так, в рассказе «Нежить» главный герой встречается с одним из представителей духа природных пространств – Лешим. Традиционно принято считать Лешего отрицательным персонажем, всячески пытающимся помешать человеку: он сбивает с дороги путников, пугает хохотом, водит кругами по одному месту, заставляя блуждать в течение многих часов и так далее. Набоков делает своего фольклорного героя максимально реалистичным и приближенным к миру людей как внешне, так и особенностями характера: «рядом со мной кто-то сидел – костлявый, нелепый, в ушастых немецких сапожках, ... слова его были все такие простые, людские». Героя и Лешего объединяет прошлое, а точнее тоска по Родине: «Помнишь лес наш, ель черную, березу белую?». Они у Набокова как два старых приятеля, встретившихся спустя много лет и вспоминающих счастливое прошлое: «Бывало, от зари до зари играл я, свистал неистово, бил в ладоши, прохожих пугал... Сам помнишь: заплутался ты однажды в глуши моей – ты и белое платье, – а я тропинки в узел связывал, стволы кружил, мигал сквозь листву – всю ночь проморочил... Но я так только, шутки ради, даром, что чернили меня... А тут я присмирел» (Набоков). Набоковский Леший оправдывает свое поведение тем, что он так шутил, играл с людьми, не желая никому ничего плохого. Так, смягчается образ традиционного Лешего, и он предстает уже не таким уж и отрицательным героем, превращаясь в пожилого человека, вспоминающего свою беспечную молодость.

В рассказе «Сказка» перед нами еще одно набоковское видение фольклорного персонажа – черта. Главный герой Эрвин живет в двух мирах: реальном, скучном, где работа и одиночество и в «мире потусторонности, или мнимости» (термин, использованный Зинаидой Шаховской, исследовательницей творчества Владимира Набокова, для интерпретации набоковского творчества), где он может моделировать свою жизнь по своему усмотрению. Встреча с представителем потусторонней силы – Чертом дала ему возможность воплотить свои мечты в реальность. Образ и функции черта Набоков рассматривает в рассказе в нетрадиционном ключе. Согласно неписанным правилам литературы, черт

предстает в образе мужском, с рогами и копытами и выполняет исключительно роль отрицательного персонажа, который имеет своей целью довести героя до смерти и завладеть его душой.

У Набокова же, во-первых, чертом является женщина:

– Не удивляйтесь, – усмехнулась дама – и затем, с глухим зевком, добавила: – дело в том, что я – черт. Очень напрасно меня воображают в виде мужчины с рогами да хвостом. Я только раз появилась в этом образе, и право не знаю, чем именно этот образ заслужил такой длительный успех, Я рождаюсь три раза в два столетия. Последний раз была корольком в африканском захолустье. Это был отдых от более ответственных воплощений. А ныне я госпожа Отт, три раза была замужем, довела до самоубийства нескольких молодых людей, заставила известного художника срисовать с фунта Вестминстерское аббатство, подговорила добродетельного семьянина» (Набоков). Во-вторых, черт не мешает, а наоборот, пытается помочь Эрвину воплотить его мечты в реальность. Характеристики героев меняются: черт предстает перед нами в свете положительном по сравнению с Эрвином, который благодаря своей ненасытности остается, в итоге, ни с чем.

Рассказ «Гроза» отсылает нас к мотивам былинным и мифологическим одновременно. Набоков повествует о необычном происшествии, свидетелем которого стал герой Елисей: пророк Илья упал со своей колесницы во двор героя. Нам интересен образ пророка, совмещающий в себе три личности. Имя его напоминает нам одного из трех русских богатырей, известного своей недюжинной силой и атлетическим телосложением. Наличие же колесницы и характеристика пророка как «громовержца» напоминает нам образ главного греческого бога Зевса, бога грома и молний. Без колесницы пророк превращается в обычного беспомощного старика, однако ненадолго.

Так, особенностями творчества В. Набокова является, во-первых, автобиографичность: писатель наделяет своих героев элементами из своей жизни: будь то характер или прошлое. Во-вторых, герои из народного творчества предстают перед нами в новом свете, частично или полностью трансформируясь.

#### ЛИТЕРАТУРА

Набоков, В. *Сборник рассказов*. Режим доступа: <https://www.labirint.ru/books/368297/>

**В. Сергеева**

Волинський національний  
університет імені Лесі Українки

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ У ДОШКІЛЬНІЙ ЛАНЦІ ОСВІТИ

В умовах сучасного суспільного розвитку особливої значущості набувають проблеми освітньої та соціальної інтеграції осіб з особливими

потребами, що узгоджується зі світовим загальним прагненням до соціальної справедливості

Останнім часом в Україні помітна тенденція до зростання кількості дітей, які мають порушення розвитку різних сфер – інтелектуальної, психічної, рухової. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20% народжених дітей умовно вважаються здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або знаходяться у стані між здоров'ям та хворобою.

Пріоритетом в розвитку дошкільної освіти в Україні на сьогодні є забезпечення її якості та доступності для кожної дитини відповідного віку незалежно від індивідуального розвитку, місця проживання, матеріального забезпечення, соціального походження тощо. Означений пріоритет активізує входження інклюзії у дошкільну ланку освіти, що має забезпечити визнання прав дитини з порушеннями у розвитку, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі її особистісного становлення.

Проблеми інклюзивної освіти, інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір порушують такі українські вчені, як Ю. Богінська, В. Болдирєва, Л. Даниленко, Т. Дегтяренко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, І. Родименко, В. Синьов, О. Столяренко, Н. Сухоніна та ін. Останнім часом зростає кількість досліджень, у яких дошкільний етап дитинства розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти в умовах інклюзії (В. Бондар, В. Засенко, С. Миронова, Н. Тарапака, Л. Кашуба, Г. Косарєва, Н. Софій, Ю. Найда, В. Шинкаренко та ін.). Проте, на сьогодні залишається потреба ґрунтовних теоретичних розробок, в межах яких було б опрацьовано педагогічні умови, форми, методи, принципи забезпечення належного розвитку освітньої інклюзивної практики дітей дошкільного віку, що мають порушення психофізичного розвитку.

Ще на початку ХХ століття визначний педагог, фундаторка дошкільного виховання в Україні С. Русова, вивчивши досвід Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, А. Дістервега та ін., звернула увагу на питання інтегрованого виховання дітей. Вона вважала, що всі діти (всіх верств, діти здорові й дефективні) обов'язково мають навчатися й підлягають процесу виховання. Як неодмінну умову результативності виховання С. Русова розглядала той факт, що «дефективні «діти не мають жити ізольовано. Педагог вважала, що «потрібно дати найбільший можливий розвиток усім приспаним здібностям і повернути збуджені сили на корисну діяльність». Тому одним з принципів виховання вважала принцип індивідуалізації, адже «діти дуже одно від одного відрізняються, хоч і межі ними є багато спільного» (Тарапака, Кашуба, 2013).

Нові реалії 90-х років минулого століття – початку ХХІ століття, зокрема демократизація українського суспільства, поширення ідей гуманізації й пріоритетів особистості, забезпечили можливості функціонування широкої мережі освітніх закладів, у тому числі й

інклюзивних, в яких діти, зокрема, дошкільного віку з особливими потребами, а також їхні родини змогли отримувати необхідну психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу.

Одним із кроків, спрямованих на вирішення проблем зі створення цілісної та ефективної системи інклюзивної освіти в Україні, стала розробка концепції «Нової української школи». Реформа «Нова українська школа» стартувала першого вересня 2018 року і з цього часу забезпечила більш інтенсивне запровадження педагогічної інклюзії у закладах як середньої освіти, так і дошкільної.

Як засвідчують наукові дослідження, найбільш оптимальним для впровадження інклюзивної освіти є дошкільний вік, адже в цей період у дітей не існує ніяких упереджень стосовно своїх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, їм легше встановити контакт з ними; саме в дитинстві закладаються навички соціального спілкування, які сприяють формуванню активної життєвої позиції. Варто зазначити, що для дітей із психофізичними порушеннями інклюзія сприяє нормалізації життя та освіти відповідно до індивідуальних особливостей і потреб кожного, можливості разом зі здоровими дітьми брати участь у різних видах діяльності, отримувати емоційне задоволення від досягнутих позитивних результатів, від того, що ти є повноцінним громадянином держави (Вертугіна, 2017).

В інклюзивних групах діти з особливими освітніми потребами залучаються до навчального процесу. Вони спілкуються з однолітками, знаходять друзів, стають відкритими та почуваються впевненіше, беруть участь у спільних іграх та творчих заняттях. Це все сприяє мовленнєвому, когнітивному, соціальному та емоційному розвитку таких дітей. Діти ж з типовим розвитком навчаються толерантності, вмінню співчувати, допомагати, підтримувати. А вихователі та фахівці краще розуміють потреби та особливості дітей, отримують новий досвід, оволодівають сучасними педагогічними методиками.

У закладах дошкільної освіти для дітей є доступними різноманітні види інклюзії: епізодична (дитина включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно в ігри чи на прогулянці); часткова (передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дошкільник перебуває з групою однолітків, засвоюючи безпосередньо навчальний матеріал у ході індивідуальної роботи, однак бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики і т. п. разом з іншими); повна (полягає у відвідуванні дитиною із психофізичними порушеннями вікової групи в режимі повного дня самостійно чи зі супроводом); зворотня (дитина продовжує відвідувати спеціальний заклад, але в таку корекційну систему включаються їхні здорові однолітки, які у рамках занять з корекційним педагогом беруть участь у спільній діяльності (1-2 дитини з вадами + 2-3 дитини із нормативним рівнем розвитку).

Прийом дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти без забезпечення належної підтримки (психолого-педагогічного супроводу, архітектурних пристосувань, супроводу відповідних фахівців, навчально-методичних матеріалів та обладнання) носить назву стихійної інклюзії. У такому випадку вся відповідальність адміністрації лягає на плечі педагогів, які постійно мають вдосконалювати власну професійну майстерність, опанувати особливості організації інклюзивного навчального процесу (Тарапака, Кашуба, 2013, с. 11).

З 2019 р. почали діяти чіткі правила, за якими мають створюватися і працювати інклюзивні групи для дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. Зокрема, навчально-виховний процес в інклюзивному закладі дошкільної освіти здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посильними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Тому, крім вихователя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вихователя, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння, надає психологічні й корекційні послуги. В інклюзивних закладах наповнюваність дитячих груп є меншою у порівнянні із звичайними закладами дошкільної освіти.

За даними Міністерства освіти та науки України, в Україні на кінець 2019 року 2359 дітей з порушеннями у психофізичному розвитку отримували дошкільну освіту в інклюзивних групах. Державою також було вперше передбачено фінансову підтримку – у бюджет було закладено кошти на інклюзивну освіту в дошкільній. Безпосередньо на корекційно-розвиткові заняття та обладнання для них було спрямовано 37,2 млн грн. Однак, інклюзивна педагогічна практика в дошкільній ланці освіти ще не набула відповідної системності й організованості.

Практична реалізація інклюзивної освіти дітей з особливими потребами має низку проблем. Зокрема, складними питаннями є забезпечення кожної дитини з психофізичними порушеннями доступним та корисним інклюзивним середовищем; наявність у закладах дошкільної освіти належного матеріально-технічного оснащення, програмно-методичних матеріалів, підготовленого персоналу для роботи з такою категорією дітей; поєднання у навчальній й виховній діяльності вимог освітніх програм для дітей з нормальним розвитком та для дітей з особливими потребами тощо. Серед труднощів на шляху інклюзивної освіти є вірогідність, що діти з нормальним розвитком виявляться недостатньо підготовленими до сприйняття своїх ровесників з особливими потребами.

Це засвідчує необхідність проведення психолого-педагогічної та медико-соціальної просвіти усього населення, а також спеціального навчання батьків, дітей із нормативним рівнем розвитку та педагогічного персоналу загальноосвітніх ЗДО, спрямованого на зміну у них негативних соціальних стереотипів щодо дітей із психофізичними порушеннями. Адже позитивне ставлення, розуміння та прийняття всіма учасниками освітнього

процесу таких дітей активно впливає на їхній розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

Отже, активне впровадження інклюзії в дошкільній ланці освіти сприятиме створенню кожній дитині оптимальних умов щодо набуття необхідних знань; умінь й навичок у побуті, спілкуванні, творчій спільній діяльності; розвитку емоційно-ціннісного ставлення до оточуючої дійсності.

#### ЛІТЕРАТУРА

Вертугіна, В. М. (2017). Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*, 3.2 (43.2), 102-105.

Русова Софія: з маловідомого і невідомого: трилогія (2006). Ч. I: Несторка української педагогічної літератури. Івано-Франківськ: Гаманець.

Тарапака, Н. В., Кашуба, Л. В. (2013). *Інклюзія в дошкільлі: розвиток дітей із психофізичними вадами в умовах реалізації Базового компонента дошкільної освіти*. Кіровоград.

Т. Шупик

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

### **КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВЕ ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ**

Критерій, на думку Н. Щуркової, є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Для того, щоб показник відповідав його призначенню, він повинен за кожним критерієм розкривати сутність відповідної якості. Отже, найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності. Показники як складова частина критеріїв слугують типовими й конкретними проявами найважливіших аспектів оцінюваного явища. Саме тому при характеристиці показників вияву критеріїв сформованості готовності майбутнього вихователя до творчого розвитку дошкільника засобами казки вважали за потрібне враховувати такі вимоги, як: їхня інформативність, можливість якісної інтерпретації та кількісного вираження через комплекс різних діагностувальних методик.

Для того, щоб показник відповідав його призначенню, він повинен за кожним критерієм розкривати сутність відповідної якості. Отже, найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності.

Саме тому при характеристиці показників вияву критеріїв сформованості готовності майбутнього вихователя до творчого розвитку дошкільника засобами казки вважали за потрібне враховувати такі вимоги, як: їхня інформативність, можливість якісної інтерпретації та кількісного вираження через комплекс різних діагностувальних методик.

Ми виходили з того, що змістове навантаження мотиваційно-цільового компонента готовності майбутнього вихователя до розвитку

творчого потенціалу дошкільника засобами казки акумулює позитивно-активне ставлення до фахової діяльності, мотивованість майбутнього вихователя до творчого розвитку, інтерес до креативної діяльності.

Відтак, критерієм сформованості мотиваційно-цільового компонента готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами казки визначено суб'єктно орієнтований, а показниками його вияву нами виокремлено такі:

- цілеспрямованість студентів щодо фахової діяльності у напрямі формування готовності до розвитку творчого потенціалу дошкільників,
- емоційна привабливість та позитивна мотивованість до творчого розвитку,
- осмислення ціннісного ставлення до творчої діяльності (особистісні цінності).

Щодо ціннісного ставлення як однієї з основних характеристик означеного показника відзначимо, що сучасна аксіологія трактує цінність як поняття, яке вказує на суспільне або особистісне значення (значущість) явищ, фактів, подій.

Саме тому небезпідставними є міркування науковців (А. Мудрик, В. Сластьонін та ін.) щодо визначення ціннісного ставлення як ставлення людини до світу. Конструктивним вважаємо трактування цього поняття як «внутрішньої позиції особистості, яка відображає взаємозв'язок особистісних і суспільних значень, характеризується наявністю її прагнення, активності» (Н. Паперна, 2002).

Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами казки здійснюється за допомогою трансформації мотивів, ціннісних орієнтацій, потреб, настанов студентів як суб'єктів творчого розвитку.

Це дає підстави назвати цей критерій суб'єктно-орієнтованим відповідно педагогічної характеристики компонента процесу досліджуваної якості. А відтак, з'ясувати провідні показники та діагностувальний інструментарій його вияву.

Отже, крізь призму викладеного, враховуючи змістове наповнення \ компонентів, правомірно критеріями їх виявів назвати інформаційно-пізнавальним, а показниками виокремити такі: поінформованість майбутнього вихователя про творчу природу професійно-педагогічної діяльності з дітьми, розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного віку; зміст, суть, спрямованість авторської казки як суб'єктивно нового продукту творчості; казкотворчість.



## **РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

**З. Абдуазимова**  
Национальный Университет Узбекистана

### **ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЕ.**

В век научно-технического прогресса непомерно возросло влияние человека на окружающую природную среду. Последствия, которые следуют за непродуманными, скоропалительными технологическими решениями, ставят перед человечеством вопрос о том, какой останется природа последующим поколениям. В связи с этим все актуальнее становится экологическое образование. В неспециальном виде «экологическое образование» осуществлялось уже в древних цивилизациях Запада и Востока. Экологическая составляющая была частью общей картины мира основоположников философии: Конфуция, Лао-Цзы, Демокрита, Аристотеля. В Новое время экологическое образование в неспециальном виде сопутствовало зарождению и развитию экологической науки. Еще Песталоцци, Монтень и Руссо утверждали, что цель воспитания – развитие симпатии к другим людям и любви к природе. В XXI веке необходимость всеобщего образования в области охраны окружающей среды связана с тем, что преодоление экологического кризиса только техническими средствами оказалось проблематичным. Невозможно поддерживать состояние равновесия, если общество не преобразовывает самое себя, свою нравственность, менталитет, а опирается только на технические знания и решения. Человечество ожидает длительный и трудный процесс совместного преобразования природы и общества, причем решающее значение в его деятельности будет иметь формирование цивилизации, отвечающей новым потребностям человека, согласованным с новыми реалиями окружающей природы. Экологическое образование – это органичная и приоритетная часть всей системы образования, придающая ему новое качество, формирующая иное отношение не только к природе, но и к обществу, к человеку (эко гуманизм). Экологизация образования означает формирование нового миропонимания и новый подход к деятельности, основанный на формировании ноосферно-гуманитарных и экологических ценностей. Инновации в профессиональной подготовке специалистов экологического образования и суть инновационных методов состоит в том, чтобы организовать учебный процесс в форме диалога, что поможет студентам научиться выражать свои мысли, анализировать проблемные ситуации и находить эффективные пути их решения. Такие методы позволяют повысить уровень образования, развивают студентов, формируют навыки

и умения, которые будут использоваться ими в дальнейшей профессиональной деятельности. Так, лекционные занятия проводятся в форме лекции-беседы с элементами дискуссии, обменом мнениями, мозговым штурмом, что позволяет привлечь студентов к беседе, коллективному исследованию проблемы, обмену мнениями. Метод учебных дискуссий эффективен при изучении сложного и объемного материала. Группу студентов можно разбить на небольшие подгруппы (по 5 – 7 человек) и предложить на рассмотрение определенные экономические ситуации. Преимуществами метода учебных дискуссий является не только закрепление материала, использование собственного опыта студентами, умение переносить знания из одной области в другую, но и развитие коммуникативных способностей, командного духа, самостоятельного мышления. Базовое понятие следующего метода – кейс. Кейс – это описание сложной ситуации с сопутствующими фактами, понимание которой требует ее разделения на отдельные относительно самостоятельные части, а затем – анализ каждой части и объединение выводов для получения целостной картины. Метод case study позволяет решить определенные задачи: выделение комплекса проблем конкретной ситуации; определение ее структуры, факторов, обусловивших возникновение данной ситуации, ее моделирование; построение системы оценок; прогнозирование будущего состояния, разработку рекомендаций и программы действий по решению ситуации. Экологическая культура молодого человека предполагает наличие у него определенных знаний и убеждений, готовности к деятельности, а также практических действий, согласующихся с требованиями бережного отношения к природной среде. Экологическая культура становится важным показателем общественной активности и сознательности молодой личности. Формирование и развитие экологической культуры – сложный процесс. Он обеспечивается согласованным влиянием политики, права, науки, производства, искусства и образования. Владение экологической культурой ведет к изменению индивидуальных потребностей студента, ибо, «экологично думая», человек и поступать будет экологично.

Инновационные технологии в образовании позволяют регулировать обучение, направлять его в нужное русло. Людей всегда пугало все неизведанное и новое, они негативно относились к любым изменениям. Стереотипы, существующие в массовом сознании, затрагивающие привычный образ жизни, приводят к болезненным явлениям, мешают обновлению всех видов обучения. Причина нежелания людей принимать инновации в современном образовании кроется в блокировке жизненных потребностей в комфорте, безопасности, самоутверждении. Инновационное поведение не предполагает приспособления, оно подразумевает формирование собственной индивидуальности, саморазвитие. Педагог должен понять, что инновационное образование — способ воспитания гармоничной личности. Для него не подходят «готовые шаблоны», важно

постоянно повышать свой собственный интеллектуальный уровень. Учитель, избавившийся от «комплексов», психологических барьеров, готов стать полноценным участником инновации.

Педагог должен понять, что инновационное образование — способ воспитания гармоничной личности. Для него не подходят «готовые шаблоны», важно постоянно повышать свой собственный интеллектуальный уровень. Учитель, избавившийся от «комплексов», психологических барьеров, готов стать полноценным участником инновационных преобразований. Одной из задач современной школы становится раскрытие потенциала всех участников педагогического процесса, предоставление им возможностей проявления творческих способностей. Решение этих задач невозможно без осуществления вариативности образовательных процессов, в связи с чем появляются различные инновационные типы и виды образовательных учреждений, которые требуют глубокого научного и практического осмысления.

Экологизация системы образования, как отмечает Н. М. Мамедов, — это характеристика тенденций проникновения экологических идей, понятий, принципов, переходов в другие дисциплины, а также подготовка экологически грамотных специалистов самого различного профиля. Именно в наши дни требуется экологизация вообще всей системы образования и воспитания. Финальная цель данной трансформации — проникновение современных экологических идей и ценностей во все сферы общества. Информация по проблемам окружающей среды вводится в основные учебные курсы с учетом специфики каждого предмета. Это возможно реализовать в курсе теоретических и практических занятий, по окончании изложения темы (раздела), в конце изучения всего курса. При этом экологическому содержанию должно быть четко определено место в каждом разделе. Следует также осуществлять взаимосвязь экологических, природоохранных и воспитательных аспектов изучаемого материала, тщательно продумывать методику изложения материала. Специфика экологического образования в соответствии с данной концепцией проявляется в построении всего образовательного процесса с позиций формирования у учащихся определенной системы ценностей, навыков поведения, которые позволяют принимать индивидуальные и коллективные решения локального и глобального характера для улучшения качества жизни без угрозы для будущего планеты. При этом важная роль отводится организации жизни в классе, школе, группе таким образом, чтобы повседневные поступки соответствовали модели экологически целесообразного поведения. Наилучший вариант такого образования — это его реализация не как отдельного учебного курса, а как 335 подхода к проектированию и осуществлению данного метода.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому, естественно, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не

возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Словарь С. И. Ожегова даёт следующее определение нового: новый — впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный. Следует заметить, что в толковании термина ничего не говорится о прогрессивности, об эффективности нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности. Внедрение ИКТ в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте). Существенное значение имеет осознание складывающейся тенденции процесса информатизации школы: от освоения школьниками начальных сведений об информатике к использованию компьютерных программных средств при изучении общеобразовательных предметов, а затем к насыщению элементами информатики структуры и содержания образования, осуществления коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса на базе применения информационных технологий. В результате в школьной методической системе появляются новые информационные технологии, а выпускники школ имеют подготовку к освоению новых информационных технологий в будущей трудовой деятельности. Данное направление реализуется посредством включения в учебный план новых предметов, направленных на изучение информатики и ИКТ. Опыт применения ИКТ в школах показал, что: а) информационная среда школы открытого типа, включающая различные формы дистанционного образования, существенно повышает мотивацию учеников к изучению предметных дисциплин, особенно с использованием метода проектов; б) информатизация обучения привлекательна для ученика в том, что снимается психологическое напряжение школьного общения путем перехода от субъективных отношений “учитель-ученик” к наиболее объективным отношениям “ученик-компьютер-учитель”, повышается эффективность ученического труда, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах школы, а в будущем осознается целенаправленный выбор вуза, престижной работы; в) информатизация преподавания привлекательна для учителя тем, что позволяет повысить производительность его труда, повышает общую информационную культуру учителя.

Сегодняшняя экологическая ситуация формирует новые каноны культурности и образованности, которые должны стать ориентирами в процессе формирования экологической компетентности и становления экологической культуры у современных школьников, соответствующих целям устойчивого развития.

Сегодня многими учителями с целью достижения результативности обучения применяются современные технологии и инновационные методы обучения в школе. Эти методы включают активные и интерактивные формы, применяющиеся в обучении. Активные предусматривают деятельную позицию учащегося по отношению к преподавателю и к тем, кто получает образование вместе с ним. Во время уроков с их применением используются учебники, тетради, компьютер, то есть индивидуальные средства, используемые для обучения. Благодаря интерактивным методам, происходит эффективное усвоение знаний в сотрудничестве с другими учащимися. Эти методы принадлежат к коллективным формам обучения, во время которых над изучаемым материалом работает группа учащихся, при этом каждый из них несет ответственность за проделанную работу.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Жумабоев, Б., Султонов, Ш. Сайимова, Д. *Экологизация университетского образования: материалы XII Международной научно-методической конференции Инновационные технологии в образовательном процессе (Посвящается 250-летию ВЭО России)*.
- Габбасова, Л. З. (2016). Инновационные технологии в образовательном процессе. *Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф.* (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, сс. 61-63. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11108/>.
- Мамедов, Н. М. (1995). Теоретические основы экологического образования. *Экологическое образование и устойчивое развитие*. М.
- Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (1992). *Толковый словарь русского языка*. Издательство «Азъ».
- Селевко, Г. Я. (2015). Освоение технологии самовоспитания личности школьников: как статья экспериментальной площадкой. *Народное образование, 1*, 181.
- Загвязинский, В. И. (2013). Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень.

**К. Павелків**

Рівненський державний гуманітарний університет

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Глобальні процеси у сучасному суспільстві ведуть до трансформації усіх сфер людської діяльності. Відповідні зміни торкнулися і освітньої галузі. Вища освіта сьогодні розглядається не лише як інструмент для забезпечення функціонування суспільного виробництва, а виступає

засобом самореалізації особистості, втілення громадянських та демократичних інтересів суспільства, а також професійних потреб студентів. Згідно з новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» (2017), державна політика в галузі вищої освіти ґрунтується на принципі «міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти» (Закон України «Про вищу освіту», 2019). Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відповідно до загальноєвропейських освітніх стандартів забезпечується покращенням іншомовної підготовки, що сприятиме посиленню конкурентоспроможності вищої освіти країн Євросоюзу, забезпеченням умов для міжнародної мобільності майбутніх фахівців на міжнародному ринку праці. Означені зміни вимагають пошуку динамічних форм, полілогічних методів і сучасних засобів навчання іноземної мови, заснованих на демократичному, егалітарному управлінні навчальним процесом, із застосуванням ресурсів інформаційно-комунікаційних технологій та засобів масової інформації, орієнтованих на практику майбутньої професійної діяльності та побудову кар'єри у соціальній сфері.

Велике коло останніх наукових розвідок присвячено дослідженню інноваційних форм, технологій й методів забезпечення якості освіти (І. Дичківська, І. Коновальчук, Л. Пильгун, О. Плахотнік, Н. Сейко, ін.); новітніх технологій професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (Т. Веретенко, І. Зимня, Н. Коляда, О. Канюк, О. Карпенко, С. Ситняківська, С. Харченко та ін.); теоретичних засад іншомовної підготовки фахівців (В. Безлюдна, Т. Борова, М. Кенел, О. Нечипорук, О. Місечко, Ю. Рибінська, І. Секрет, Д. Хаймс та ін.); проблем методики й організації навчання іноземної мови в закладах вищої освіти (Т. Варенко, В. Вдовін, Ю. Дегтярєва, Д. Демченко, Р. Мартинова, О. Місечко, С. Ніколаєва, Є. Кміта та ін.); інноваційних підходів до навчання іноземної мови професійного спрямування (О. Андрущенко, І. Башмакова, О. Плотнікова та ін.).

Сьогоднішня методична наука насичена численними й різноманітними формами, методами та технологіями іншомовної підготовки учнів, студентів, фахівців, що перебувають у системі неперервної освіти упродовж життя. Науковці (О. Канюк, В. Редько, Н. Сура, С. Ситняківська, М. Скуратівська, та ін.) пропонують як достатньо відомі традиційні: пояснення, робота з підручниками, вправлення, ілюстрування й демонстрація, самостійна робота та ін., так і інтерактивні форми і методи іншомовної підготовки студентів – метод кейсів, ігрові та рольові ситуаційні методи, фокусовані інтерв'ю, метод проєктів, комунікації з носіями мови та ін. Особливої актуальності нині набуває застосування на заняттях з іноземної мови інноваційних технологій: використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта), робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (мультимедійні

системи), дистанційні форми навчання іноземних мов, створення презентацій (PowerPoint) тощо. Поділяємо думку науковців, які розглядаючи різні аспекти проблеми використання новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі, зазначають збільшення ролі електронних засобів навчання на всіх ступенях процесу освіти та доходять висновку, що інноваційні технології викладання іноземних мов передбачають поєднання інтерактивних методів викладання з використанням технічних засобів навчання (комп'ютерних, мультимедійних, мережі Internet).

Щодо іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, досить ефективними є комунікативні (індивідуальні, парні, групові та командні) форми навчальної діяльності (Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови), як-от:

- inside / outside circles – внутрішні і зовнішні кола комунікації;
- brain storm – мозковий штурм;
- pair interviews – парні інтерв'ю;
- jigsaw reading – читання зигзагом;
- think pair share – парні діалоги.

Кейс-навчання ми розглядаємо як організаційну форму іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, побудовану на індивідуальному аналізі й пошуку шляхів вирішення, груповій презентації та спільному обговоренні іноземною мовою проблемної ситуації з практики соціальної роботи. Особливості реалізації методу кейсів полягають у тому, що він уможливорює розгляд студентами професійно орієнтованих, професійно спрямованих, професійно активних ситуацій, що не лише обговорюються, але й вирішуються в іншомовному полі. Місія викладача фактично полягає в ролі модератора чи навіть спостерігача.

В іншомовній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери ми виділили кілька основних вимог і правил застосування методу кейсів, серед яких:

1. Попередній добір професійно спрямованих ситуацій, наприклад: «Social support for the family», «Prevention of bullying in a modern school», «Teenager on social networks» та інші.

2. Практична спрямованість змісту і завдань, поставлених перед окремим кейсом.

3. Мінімальне втручання в процес перебігу обговорення професійної ситуації з боку викладача.

4. Максимальна продуманість зауважень і заохочень стосовно рівня володіння мовою з боку студентів.

5. Оптимальний добір відповідних ролей для більш і менш активних студентів, для студентів з вищим і нижчим рівнем володіння іноземною мовою.

Складність застосування методу проєктів в іншомовній підготовці майбутніх працівників соціальної сфери полягає у тому, що названі навчальні проєкти повинні мати соціальний зміст та іншомовну форму. У

процесі іншомовної підготовки студентів можуть реалізовуватися різноманітні проєкти іноземною мовою, які поступово стають основою індивідуального іншомовного порт-фоліо студента, як-от:

- «Соціальне консультування клієнтів підліткового віку»; ('Social Counseling of Teenage Clients')
- «Організація соціального супроводу сімей груп ризику»; ('Social Support for Families at Risk')
- «Методика протидії кібербулінгу у навчальних закладах різного рівня»; ('Methods of Cyberbullying Counteraction in Educational Institutions of Different Levels')
- «Соціальні функції молодіжного дозвілля» ('Social Functions of Youth Leisure').

Ігрові методи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можуть бути включені до кейсів, а також реалізуватися в процесі розробки й реалізації іншомовних проєктів соціального змісту. Специфіка розробки й реалізації ігрових методів в іншомовній підготовці фахівців соціальної сфери полягає у співвіднесенні форми гри зі змістом діяльності соціального педагога / соціального працівника.

Усі зазначені вище форми і методи іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери безумовно передбачають використання ІТ обладнання, застосування мультимедійних технологій, інтернет-ресурсів, що збагачують зміст освітнього процесу, дозволяють якісно презентувати навчальний матеріал та сприяють його засвоєнню студентами, підвищують мотивацію до навчальної діяльності.

Таким чином, забезпечення підготовки високого рівня іншомовної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери в умовах освітнього середовища сучасного університету передбачає застосування інноваційних освітніх технологій у поєднанні з інтерактивними формами та методами іншомовної підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Закон України «Про вищу освіту» (2019). Режим доступу: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/>.
- Канюк, О. Л. (2009). *Формування вмінь іноземного ділового спілкування майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Тернопіль.
- Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови* (1998). Oxford University Press.
- Редько, В. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземної мови. *Рідна школа*, 8–9, 28–36.
- Сура, Н. А. (2005). *Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ.
- Ситняківська, С. М. (2013). Деякі аспекти впровадження активних методів білінгвального навчання при підготовці магістрів із соціальної педагогіки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія Педагогічні та психологічні науки*, 1, 257-268.



**Т. Шевченко**

Сумський обласний центр соціальних служб

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ НАДАВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ**

Упродовж останніх років Україна впевнено рухається шляхом глибоких і структурних реформ. Трансформації, що відбуваються сьогодні в усіх ключових напрямках життя держави, є основою для підвищення добробуту та рівня життя громадян нашої країни.

У 2014 року в Україні розпочато процес децентралізації. Реформа передбачає відповідальність органів місцевого самоврядування перед мешканцями – за ефективність своєї роботи, а перед державою – за її законність.

Водночас відбувається реформа соціальної сфери, що має на меті надання допомоги тим, хто потребує її найбільше, захист малозабезпечених верств населення та підтримку їх у процесі соціальної інтеграції. Одним із ключових завдань даної реформи є впровадження єдиної системи надання соціальних послуг на рівні територіальної громади. У ході децентралізації повноваження з надання соціальних послуг населенню передають з центрального рівня на місцевий, тобто – територіальним громадам.

З 1 січня 2020 року набула чинності нова редакція Закону України «Про соціальні послуги» (далі Закон), яким визначено розподіл повноважень центральних та місцевих органів влади, а також встановлено систему соціальних послуг та її учасників, етапи визначення потреб, планування, організації та фінансування соціальних послуг.

Акцент у наданні послуг відтепер робиться на профілактичній складовій, що є перевагою, адже профілактика є ефективнішою ніж подолання вже наявних проблем.

Нова редакція Закону є прогресивною та несе низку змін, які покращать організацію сфери соціальних послуг та зроблять їх надання більш ефективним, зокрема: адресність соціальних послуг; доступність послуг та прозорість процесу їх надання, захист прав отримувачів; сприяння створенню ринку соціальних послуг, підтримка недержавних організацій; удосконалення управління системою в умовах децентралізації та оптимізація видатків.

Для удосконалення управління системою соціального захисту населення встановлені єдині підходи в організації роботи:

- визначення основних напрямів державної політики, засад функціонування системи;
- введення єдиної термінології для різних законів;
- забезпечення участі зацікавлених сторін на всіх етапах підготовки та надання соціальних послуг;
- встановлення єдиного алгоритму («ведення випадку»);
- підвищення професійної компетентності/ кваліфікації працівників надавачів соціальних послуг, супервізія.

Складні ситуації, у які потрапляють мешканці громади, рано чи пізно постають перед виконавчою владою кожної громади. Результативність та швидкість їх вирішення, в першу чергу, залежить від вчасного виявлення сімей з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах. Обов'язковий етап у роботі з сім'ями, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини, – оцінювання потреб у соціальних послугах, яке проводиться конкретно визначеним суб'єктом: соціальним менеджером/фахівцем із соціальної роботи (ст.20 Закону).

Координаційну та методичну підтримку з питань організації надання соціальних послуг та дотримання прав дітей територіальним громадам надає Національна сервісна соціальна служба.

Крім того, органи місцевого самоврядування можуть звертатися до регіонального центру соціальних служб (у Сумській області – Сумський обласний центр соціальних служб (далі – Центр)), який надає методичну, навчальну та інформаційну допомогу громадам у проведенні соціальної роботи, наданні соціальних послуг.

Одним із завдань Центру є проведення навчальних заходів для надавачів соціальних послуг, спеціалістів виконавчих органів місцевого самоврядування, які здійснюють управління системою надання соціальних послуг сім'ям та дітям; упровадження програм навчання та підвищення професійної компетентності/кваліфікації для працівників закладів, установ, що надають соціальні послуги у відповідній адміністративно-територіальній одиниці, фахівців із соціальної роботи, посадових осіб районних держадміністрацій, органів місцевого самоврядування, працівників служб у справах дітей.

При здійсненні підвищення кваліфікації спеціалістів та фахівців із соціальної роботи закладів/установ, що надають соціальні послуги, Центр керується наказом Міністерства соціальної політики України від 08.01.2014 р. № 01 «Про затвердження Положення про організацію та проведення підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» та такими Програмами:

- Програма підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи щодо виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб) (лист Департаменту сім'ї та дітей Міністерства соціальної політики України від 24.12.2013 р. № 4508/0/205-13/57);

- Програма підвищення кваліфікації соціальних працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо встановлення опіки, піклування, створення та забезпечення діяльності прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу (наказ Мінсім'ямолодьспорту від 24.04.09 № 1357).

У динамічних умовах сьогодення надзвичайної актуальності і значимості набуває підготовка та підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності. Гостро постає питання про фаховість, компетентність соціальних працівників. Наказами Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України (від 20.06.2020 № 1179 «Про затвердження професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи», 18.06.2020 № 1149 «Про затвердження професійного стандарту «Соціальний працівник (допоміжний персонал)», 10.02.2021 № 261 «Про затвердження професійного стандарту «Соціальний менеджер») затверджені професійні стандарти зазначених спеціалістів, які свідчать про високі вимоги до професійних компетенцій спеціалістів.

Тому використання інноваційних технологій у процесі підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із соціальної роботи для забезпечення набуття ними необхідних професійних знань і навичок, що дозволить забезпечити здатність пристосовувати новий досвід до практичних реалій, набуває особливої актуальності.

Як зазначила дослідниця С. Сисоєва, «швидка зміна технологій у різних сферах професійної діяльності людини, інформатизація суспільства призводять до того, що освіта втрачає свій разовий характер і набуває ознак неперервного процесу, все більше стає зорієнтованою на реалізацію всесвітньої доктрини «освіти впродовж всієї професійної кар'єри», «цілжиттєвого навчання».

Ураховуючи психологічні особливості навчання дорослих зазначимо, що використання сучасних інтерактивних технологій у процесі освіти, які базуються на особистісно-діяльнісному підході, сприяють підвищенню ефективності набуття знань і практичних навичок, ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки того, хто навчає, і того, хто навчається, сприяють утвердженню партнерських відносин, зануренню у навчальний процес.

У сучасній педагогічній практиці мають місце різноманітні інтерактивні технології, форми і методи навчання, головною особливістю яких є орієнтація на особистість фахівця, на розвиток його соціальних, професійних і ціннісних якостей, його соціальної і творчої активності. Як свідчить досвід практичної роботи серед найбільш застосовуваних та ефективних у підготовці/підвищенні кваліфікації фахівців є: тренінги, «мозговий штурм», навчальні дискусії, розгляд життєвих ситуацій, сторітелінг, кейс-метод (case-study) флеш-моби, групи взаємодопомоги, «жива бібліотека», вистави форум-театру тощо.

До числа найбільш ефективних методів підготовки спеціалістів до інноваційної професійної діяльності відноситься кейс-метод (Case study). Вітчизняні дослідники О. Сидоренко, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремета, Л. Штефан та ін. розвинули теоретичні засади кейс-методу як інноваційного способу, який сприяє розвитку критичного мислення, вчить системно в тісному взаємозв'язку теорії та практики розв'язувати актуальні практичні проблеми у професійній діяльності.

Відповідно до класичного визначення метод кейсів (англ. case method, кейсметод, кейс-стаді, case-study, метод конкретних ситуацій) – це метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій. В перекладі з англійської кейс – випадок, кейс-стаді – повчальний випадок. З методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуації, запозиченої з реальної практики. Кейси занурюють спеціаліста в проблему, змушують шукати рішення конкретного завдання. Сутність кейс-методу полягає в самостійній пізнавальній діяльності працівників у професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для подальшої діяльності у професійній сфері. Фахівцям пропонується осмислити реальну ситуацію, опис якої відображає проблему, що має місце у професійній діяльності й передбачає необхідність її вирішення. Причому ситуаційні завдання підбираються з урахуванням специфіки спеціальності. У процесі вирішення проблемної ситуації спеціалісти актуалізують необхідний для цього комплекс засвоєних раніше знань.

Кінцевою метою перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників закладів/установ, що надають соціальні послуги, є набуття ними компетенцій для застосування знань у реальних життєвих ситуаціях професійної діяльності.

Отже, кожен працівник надавача соціальних послуг для ефективності роботи та виконання своїх функцій має підвищувати рівень своєї обізнаності та розширювати компетентності у роботі з різними категоріями сімей.

## РОЗДІЛ 10. ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**В. Бєсєда**

Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова

### РОЛЬ РОДИНИ У КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНИХ РОЗЛАДІВ У ДІТЕЙ

Особливої уваги науковців привертає проблема впливу сім'ї на розвиток дітей, бо сім'я є найважливішим середовищем духовно-морального формування особистості дитини, найголовнішим інститутом виховання, найважливішим фактором соціалізації. В умовах сім'ї складаються відносини різного характеру: соціально-біологічні, господарчо-побутові, морально-правові, психологічні та естетичні (Селигман, Дарлинг, 2007).

При наявності будь-яких порушень психомоторики виникають проблеми у стосунках між членами сім'ї. Батьки відчувають біль, не справляються з побутовими проблемами, що накладає відбиток на спілкування між ними (Сансон, 2006). Шлях до усвідомлення цього може бути складним та лякаючим завданням, яке може затриматися не тільки після появи порушень у дитини (Сатмари, 2005).

Розрізненість даних, відсутність взаємовідносин між фахівцями різних напрямів (медики, психологи, педагоги) зумовили визначення основних напрямів вирішення проблеми ролі батьків щодо корекції розладів психомоторики дітей.

Одним із шляхів вирішення проблеми психологічного комфорту у сім'ї являється сімейна взаємодія. Сім'я розглядається як система із декількох індивідів, які знаходяться у динамічних взаємовідношеннях та складаються з чотирьох компонентів. А. Р. Turnbull та ін. (Turnbull, Patterson, Behr, Murphy, Marquis, Blue-Banning, 1993) виділяють такі складові сім'ї: підсистеми, згуртованість, пристосовність і комунікацію.

Підсистеми представляють наявність наступних етапів розвитку:

1. шлюбний: чоловік і дружина;
2. батьківський: батько і дитина;
3. братсько-сестринський: дитина і дитина;
4. позасімейний: взаємодія з родичами, друзями, фахівцями та ін.

Однак, при появі дитини з психомоторними розладами стресові фактори формують у сім'ї дискомфорт між її членами.

Стресові фактори, які впливають на розвиток стадій сім'ї наступні (Селигман, Дарлинг, 2007):

1. народження дитини, дитинство, дошкільний вік. Ця стадія характеризується наступним: постановка діагнозу дитині; емоційне

пристосування батьків; повідомлення про порушення розвитку у дитини іншим членам сім'ї;

2. шкільний вік. Ця стадія характеризується наступним: прийняття рішення про звичайну або спеціальну освіту; рішення проблем, пов'язаних з реакціями на дитину його однолітків; організаційні моменти навчання та дозвілля дитини;

3. підлітковий вік. Ця стадія характеризується наступним: емоційне пристосування до порушень дитини; рішення проблем, пов'язаних з сексуальністю дитини, з його ізоляцією від однолітків; створення планів на майбутнє дитини, вибір можливої професії;

4. дорослішання. Ця стадія характеризується наступним: пристосування до догляду за дорослою дитиною; прийняття рішення про місце проживання дитини (вдома або в спеціалізованому закладі); рішення проблем соціалізації та спілкування;

5. постбатьківський період. Ця стадія характеризується наявністю взаємодії з фахівцями спеціалізованої установи, де живе дитина; створення планів на майбутнє (Селигман, Дарлинг, 2007).

Особливе значення на будь-якому з вищевказаних етапів має взаємодія родини з фахівцями, яку можна визначити як родинно-орієнтоване втручання, де форми роботи будуть різноманітними: анкетування батьків дитини, співбесіду з родиною, формулювання основних потреб родини, розробку індивідуальної програми профілактики і корекції порушень психомоторики конкретної дитини, педагогічне спостереження за родиною та різні форми очного та дистанційного консультування батьків і родичів дитини (дозована допомога за необхідністю, фасилітація).

Батькам, у яких діти з відхиленнями психомоторики, слід зазначити наступні напрями профілактики та корекції цих відхилень:

1. складання індивідуального плану корекційно-профілактичної роботи з дитиною;

2. забезпечення зовнішнього (предметно-просторового) оточення дитини;

3. оптимальний рухово-ігровий режим дитини впродовж дня;

4. комплексне використання різних засобів (фізичні вправи, гігієнічні фактори, сили природи).

Узагальнюючи вищевказане, можна сказати, що:

роль сім'ї у корекції порушень психомоторики має особливе значення;

проблема нормалізації стану психомоторики у дітей має вирішуватись комплексно, що передбачає не тільки консолідацію професійних дій фахівців з різних напрямів (медиків, педагогів, психологів), а й тісний їх зв'язок з родиною дитини, з її батьками;

робота з координації дій педагогів та батьків має бути системною і передбачати певні етапи.

## ЛІТЕРАТУРА

- Сансон, Патрик (2006). *Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми*. Москва: Теревинф.
- Саттари, П. (2005). *Дети с аутизмом*. СПб.: Питер.
- Селигман, М., Дарлинг, Р. (2007). *Обычные семьи, особые дети*. М.: Теревинф.
- Turnbull, A. P., Patterson, J. M., Behr, S. K., Murphy, D. L., Marquis, J. G., & Blue-Banning, M. J. (Eds.). (1993). *Cognitive coping, families, and disability*. Paul H. Brookes Publishing.

Т. Джаман

Рівненський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЯК ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА НЕПЕРЕРВНУ ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Реформування освіти в Україні, євроінтеграційні процеси зумовлюють значні зміни, пов'язані з модифікацією цільових установок у сфері освіти, зокрема надання освітніх послуг незалежно від стану здоров'я й соціального становища.

Система неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі реалізується лише за наявності певних педагогічних умов. Так, в педагогіці домінує думка, що будь-яке складне системне явище успішно функціонує й розвивається тільки за наявності певних умов (Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, М. Фіцула та ін.) (Бабанський, 1997; Бондар, 2005; Гончаренко, 2011). Наприклад, Ю. Бабанський наголошує, що ефективність освітнього процесу безпосередньо залежить від створення належних умов його перебігу (Бабанський, 1997, с. 123). У процесі виокремлення дидактичних умов було враховано їх призначення та особливості компонентного складу, їх єдність і взаємозв'язок.

У контексті нашого дослідження під педагогічними умовами розуміємо спеціально спроектовані чинники впливу на зовнішні та внутрішні обставини неперервної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, які сприяють поетапному формуванню професійної та інклюзивної компетентностей, розвитку особистих якостей, саморозвитку й самореалізації особистості вчителя. На основі вивчення літератури й узагальнення попереднього досвіду розроблення педагогічних умов було виокремлено 20 зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на процес підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Результати цього факторного аналізу сукупності основних чинників впливу було надано 15 незалежним експертам (викладачам ЗВО, досвідченим вчителям початкової школи, які працюють в інклюзивних класах) для рейтингового аналізу. Використання факторного аналізу й

методу експертної оцінки дозволило виокремити систему педагогічних умов у неперервній підготовці вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. Розглянемо деякі з них.

Так, умова стимулювання мотивації до професійного зростання вчителів, вироблення позитивного ставлення й здатності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, усвідомлення значущості цього аспекту професійної діяльності безпосередньо пов'язана із мотиваційно-ціннісним компонентом готовності вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання, спрямована на вироблення стійких мотивів до професійної діяльності в інклюзивних закладах освіти. Вчені вважають, що в освітньому процесі необхідно враховувати мотиваційні утворення особистості, сприяти розвитку педагогічних та соціальних цінностей та мотивів (Шапран, Вихрестенко, 2020, с. 4).

З метою реалізації цієї умови передбачено: посилення аксіологічного аспекту в підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання, що забезпечить формування в учителів професійних цінностей, спрямованих на досягнення гуманістичних цілей та реалізацію гуманістичних принципів у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами; реалізація особистісно орієнтованого й аксіологічного підходів до організації навчання, особливо на першому етапі неперервної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання; використання різних методів формування пізнавальних і професійних інтересів на першому етапі неперервної професійної підготовки.

В наукових розвідках ХХІ століття рекомендують з цією метою застосовувати метод створення ситуації новизни навчального матеріалу, метод опори на життєвий досвід студентів/ учителів, метод емоційно-морального стимулювання, метод емоційного сплеску та захоочення (Шапран О., Вихрестенко, 2020, с. 6).

Наступна умова - поглиблення знань про особливості розвитку , навчання й виховання різних категорій дітей з обмеженими можливостями здоров'я та про специфіку професійної діяльності вчителя ЗНЗ в умовах інклюзивного навчання, уведення спеціальних модулів до фахових дисциплін на різних етапах професійного становлення - належить до зовнішніх чинників і безпосередньо пов'язана з когнітивно-діяльнісним компонентом професійної готовності вчителів, а також зі змістом навчання майбутніх учителів початкової школи в ЗВО і вчителів у закладах післядипломної освіти. У педагогічних словниках поняття «зміст навчання» визначається як педагогічно адаптована система наукових знань і пов'язаних з ними практичних умінь і навичок, якими необхідно оволодіти тим, хто навчається (Гончаренко, 2011). Вважаємо, що неперервна підготовка вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного навчання має бути орієнтованою на формування системи знань про особливості психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами; розуміння структури порушення, особливих потреб



дитини (освітніх і соціальних); системи знань про мету, завдання, зміст і технології інклюзивної освіти; практичних умінь, пов'язаних з аналізом, проектуванням, конструюванням індивідуальної траєкторії розвитку дитини, що навчається в інклюзивному освітньому середовищі; установок на взаємодію всіх суб'єктів інклюзивної освіти; професійно важливих якостей, спрямованих на розвиток у вчителя суб'єктної позиції в сфері інклюзивної освіти як головного новоутворення в структурі його професійної компетентності; побудови змісту у відповідності з видами професійної діяльності (загальними й специфічними), що дозволяє надавати підготовці практико-орієнтованого характеру і формувати в педагогів операційно-діяльнісні вміння.

Отже, зазначені умови спрямовані на формування готовності вчителів початкової школи до здійснення професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі та охоплюють всі компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний, комунікативний) цього складного процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бабанский, Ю. К. (1997). *Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект*. Москва: Педагогика.
- Бондар, В. І. (2005). *Дидактика*. Київ: Либідь.
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Шапран, О., Вихрестенко, Ж. (2020). Педагогічні умови формування готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів засобами технології партнерства. *Рідна школа, 1*, 3-8.

**Н. Никоненко**

Національний педагогічний  
університет імені М.П. Драгоманова

## ПОРТФОЛІО ВЧИТЕЛЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Портфоліо – це пакет документів, за допомогою яких власники збирають, систематизують свої досягнення та відображують свій досвід в оволодінні певними компетентностями (акторським чи мистецьким фахом, вчительською професією, знанням іноземних мов або інформаційно-комунікаційних технологій тощо), зразки виконаних кваліфікаційних робіт, а також отримані свідоцтва та сертифікати. Незважаючи на існування різних видів портфоліо, що мають специфічні цілі, завдання, структуру та адресатів, всі вони базуються на компетентністному підході, принципах «навчання упродовж усього життя» і «неперервності освіти» та професійній рефлексії, що є документальним відображенням «Я-професійного». Портфоліо розробляються для різних категорій здобувачів освіти та професіоналів, зокрема і для педагогів: для майбутніх освітян, для вчителів початкових класів, для вчителів спеціальної освіти, існують також універсальні варіанти документу.

Історично перші портфоліо були зібраннями світлин акторів, моделей та художників, які прагнули доведення своїх мистецьких можливостей для потенційних продюсерів та режисерів. З 1990-х рр. портфоліо поступово стали запроваджувати у сфері освіти для вирішення широкого кола педагогічних задач.

Найважливішими перевагами запровадження портфоліо в освітній процес є його інтенсифікація, підвищення академічних досягнень студентів, а також збільшення можливостей для індивідуалізації навчальних дисциплін. Створення портфоліо залучає здобувача освіти до активної навчально-пізнавальної діяльності, зокрема до вирішення проблемних ситуацій, виконання проектних письмових робіт, проведення аналітичної та дослідницької роботи. Технологія «портфоліо» визнана ефективним засобом повнішого усвідомлення мети навчання та формування навичок визначення суб'єктом стратегій своєї навчальної діяльності. Науковці доводять, що портфоліо надає можливості для багатоаспектного оцінювання академічних досягнень здобувачів освіти всіх рівнів. В умовах запровадження глобальних карантинних обмежень формат онлайн портфоліо видається особливо зручним для користування власником та доступний для перегляду всіма зацікавленими сторонами.

Детальне знайомство з особливостями роботи вчителів спеціальної освіти в умовах закладів для осіб із особливими освітніми потребами та в інклюзивному освітньому середовищі внаслідок стрімкого зростання числа останніх, спонукав нас сфокусуватися на укладанні професійного портфоліо для вчителів спеціальної освіти та інклюзивного навчання, оскільки їхні функціональні обов'язки охоплюють як навчальну та виховну роботу з учнями з нормальним розвитком, так і освітню, розвивальну та корекційну роботу з учнями з особливостями психофізичного розвитку. Останній фактор значною мірою ускладнює підготовку таких фахівців, тому що передбачає формування професійних компетентностей, необхідних як для вчителів загальної освіти, так і для вчителів спеціальної освіти відповідно до вимог інклюзивного освітнього середовища. Для сприяння професійному розвитку нами було вирішено розробити формат універсального професійного портфоліо для вчителів, які працюють із учнями із особливими освітніми потребами у спеціальному та/або інклюзивному освітньому середовищі, на будь-якому етапі педагогічної кар'єри: від підготовки до досвідченого вчителя. Таким чином, в умовах розширення політики інклюзивного навчання професійний портфоліо вчителя спеціальної освіти можуть використовувати і вчителі загальної освіти, і вчителі інклюзивного навчання, оскільки вони повинні постійно взаємодіяти з учнями з особливими освітніми потребами.

На нашу думку, для підготовки українських фахівців необхідне укладання портфоліо відповідно до європейських стандартів: структура професійного портфоліо вчителя спеціальної освіти складається із трьох розділів: «Професійний паспорт», «Професійна біографія» та «Досьє», кожен

з яких містить визначені обов'язкові компоненти. Варто зауважити, що у США портфоліо широко використовуються, проте не практикується уніфікація його структури, оскільки вона може обмежити творчий підхід здобувача освіти і перетворити портфоліо на імперативний документ. Отже, американський портфоліо переважно має формат досьє (одного з трьох розділів європейського відповідника), у якому зберігаються докази академічних, професійних або інших досягнень. До такого портфоліо вчителя рекомендовано вкладати письмові роботи (звіти, підсумкові (семестрові) контрольні роботи, перевірені й оцінені тести та завдання, плани розроблених занять, художні роботи, список опрацьованих книг та статей за фахом, відомості про участь у конференціях та опубліковані тези, листи від батьків, записки учнів, відеозаписи проведених уроків). Усі зазначені матеріали власник портфоліо збирає у різні періоди, періодично передивляється й оновлює, що свідчить про визначальне значення рефлексії, тобто ведення портфоліо не полягає у механічному накопичуванні всіх біографічних і навчальних матеріалів. Від ефективності рефлексії безпосередньо залежить результативність двох інших етапів: редукції (зменшення кількості об'єктів для представлення у портфоліо у відповідності з результатами проведеної рефлексії) та демонстрації (обрання найбільш відповідної на думку власника форми представлення доказів у портфоліо).

На нашу думку, для майбутнього вчителя актуальними є тести, контрольні роботи, розроблені навчальні проекти, кваліфікаційні роботи, матеріали звіту з проходження педагогічної практики, конспекти проведених під час практики занять або виховних заходів (за можливості із фотографіями або відеозаписом), свідчення про волонтерську участь у заходах закладів освіти, громадських, благодійних або релігійних організацій, у професійних організаціях, досвід неформальної освіти та оволодіння іноземними мовами тощо. Для вчителів-практиків показовими є дипломи і сертифікати про здобуття формальної освіти або підвищення кваліфікації, конспекти і записи проведених занять, участь у методичних конкурсах і конференціях, опубліковані методичні розробки, наукові роботи та відгуки на них, подяки та нагороди, участь у грантових проектах, участь у громадському та професійному житті за межами місця роботи, зразки учнівських робіт.

Слід зауважити, що оскільки інформація портфоліо покликана передусім демонструвати досягнення свого власника, головними адресатами є сам суб'єкт портфоліо, його/її викладачі та адміністрація закладів освіти в разі їх зміни, роботодавці при працевлаштуванні, члени комісій із ліцензування та сертифікації фахівців, які можуть розробляти власні рекомендації щодо структурних компонентів документу.

За нинішніх умов динамічних змін у кожній сфері життя, викликаних світовою коронавірусною пандемією і вимушеним глобальним переходом на дистанційні форми комунікації, зокрема для освітніх потреб, роль портфоліо у професійному становленні фахівця має бути переосмислена. Можливість

використання онлайн портфоліо становить каркас взаємодії його власника із соціумом на кожному етапі професійного становлення: від початку оволодіння спеціальністю до завершення професійної кар'єри. Зручний формат збереження всієї інформації щодо фахового зростання, розуміння повного спектру знань, умінь та навичок та усвідомлення опанованого професійного рівня створює надійне підґрунтя для дистанційного автономного формування спеціаліста, оскільки забезпечення належного зовнішнього контролю з боку закладу вищої освіти видається малоімовірним. Трикомпонентна структура портфоліо вчителя спеціальної освіти покликана мотивувати його власника до професійного вдосконалення та оволодіння фаховими компетентностями, необхідними для професійної діяльності вчителя спеціальної освіти, сприяти формуванню навичок рефлексії та побудови стратегій самоосвіти для навчання упродовж усього життя.

**Л. Прядко**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СУПЕРВІЗІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРВІЗІЇ У ВИРІШЕННІ АКТУАЛЬНИХ ПИТАНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Сьогодні всі нейропсихологи та нейрофізіологи стурбовані тим, що у всьому світі катастрофічно збільшується кількість дітей з відхиленнями психічного розвитку. Зокрема статистика засвідчує, що 85% дітей, народжених після 1991 року мають проблеми через стовбурові зміни мозку. Мозок таких дітей працює за рахунок компенсаторних механізмів. У зв'язку з цим, традиційні загальноприйнятні методи корекції не приносять стійких позитивних результатів. Відставання у пізнавальній сфері неминуче тягне за собою зміни у сфері інтересів і потреб, оскільки психічне життя прагне до заповнення порожнечі.

Цивілізаційні процеси, які відбуваються у всьому світі накладають теж свій відбиток на головний мозок сучасних дітей. Використання новітніх технологій спричинює необоротні зміни, які теж треба враховувати організовуючи навчання всіх без винятку дітей.

У 2007 році фахівці помітили, що з кожним роком діти все більше і більше страждають: на розлади уваги; на втрату пам'яті; низький рівень самоконтролю; на когнітивні порушення; на депресію; на пригніченість.

Дослідники свідчать, що у мозку цифрового покоління виникають такі зміни, як після черепно-мозкових травм або синильної деменції.

Мозок необхідно годувати і розвивати. Британський професор Тауа Вугон зазначає: «Ніщо не може замінити того, що діти отримують від власного, незалежного і вільного мислення, коли вони досліджують фізичний світ і зустрічаються з чимось новим». Дітям необхідний повноцінний сон. Сучасним дітям дуже важко вийти з інтернету і

відірватися від комп'ютерних ігор. Це скорочує тривалість сну і призводить до розладів.

Цифрові технології змінюють мозок дитини. Кількість зовнішніх стимулів обмежується із-за одноманітного проведення часу в інтернеті. Дитина не отримує достатнього досвіду, щоб розвивати важливі ділянки мозку, які відповідають за співчуття, самоконтроль, прийняття рішень. А те, що не працює, гине і атрофується. Діти не звикають запам'ятовувати інформацію, бо їм простіше знайти інформацію у пошукових системах. Звідси проблеми з пам'яттю.

При перестимулюванні одного сенсорного каналу, наприклад зорового чи слухового, дитина втрачає здатність сприймати інформацію через інші сенсорні канали та звикає бути пасивною у процесі пізнання. Наслідком цього, на жаль, є проблеми з письмом і читанням. Це пов'язано з тим, що мозок дитини вже запрограмований на переробку швидко змінюваних візуальних образів і звуків, і тому вже не здатний сконцентруватися на «повільному» образі вчителя і його самотньому голосі.

Такі зміни у здоров'ї дитячої популяції накладають відбиток на організацію освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти та на підготовку педагогів до роботи у таких складних професійних умовах.

Інклюзивна освіта – це не просто прихід дитини з особливими освітніми потребами до закладу загальної середньої освіти. Це створення в спільному просторі особливого підходу до навчання такої дитини, який передбачає додаткові елементи освітнього процесу – індивідуальний план розвитку дитини, спеціально облаштоване місце, належні умови для неї і обов'язкова наявність асистента вчителя інклюзивному класі.

Для забезпечення якісного навчання дітей з ООП педагоги мають уміти здійснювати індивідуалізацію й диференціацію освітнього процесу щодо навчальних стилів, здібностей і додаткових потреб дитини в освіті. Для забезпечення індивідуалізації освітнього процесу педагогам потрібна допомога асистентів педагогів та інших фахівців.

У контексті становлення системи перепідготовки фахівців інклюзивної освіти варто враховувати світовий досвід, спиратися на нову парадигму Європейського простору вищої освіти. Наявні наукові розробки, які присвячені підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивному просторі (О. Акімова, К. Бовкуш, І. Демченко, М. Захарчук, А. Колупаєва, Г. Косарева, О. Кучерук, З. Ленів, С. Миронова, Л. Прядко, Т. Пяткова, І. Юхимець, Л. Савчук, В. Синьов, Д. Шульженко, А. Шевцов, та ін.) потребують більш досконалого підходу до сучасних викликів освіти.

Ефективними формами розв'язання труднощів та пошуку свіжих ідей і ефективних педагогічних рішень командою супроводу є супервізії та інтервізії. Згідно із текстом «Типового положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа», педагогічна супервізія –

відносно новий для України напрям роботи з педагогічними кадрами, метою якого є підвищення цілеспрямованості професіоналізму педагогів.

Предметом супервізії є аналіз усвідомлюваних і неусвідомлюваних потенційних здібностей спеціаліста.

Супервізія в інклюзивній освіті має допомогти педагогам краще зрозуміти теорію та практику інклюзивної освіти; дізнатися про зовнішні та внутрішні ресурси діяльності педагога та інших учасників команди супроводу в інклюзивній освіті; пріоритети освітньої та корекційно-розвивальної діяльності для дітей з ООП.

Форми педагогічної супервізії

1. Група професійного зростання – обов'язкова групова форма роботи для початківців (передбачає тематичну спрямованість); призначена для поглибленого навчання та вирішення професійних проблем фахівців-початківців.

2. Тематичний семінар – групова форма роботи, в якій беруть участь фахівці одного профілю діяльності, наприклад спеціальні педагоги; призначений для обговорення різних професійних проблем.

3. Групові форми супервізорської роботи, метою яких є групове обговорення професійних проблем різних фахівців психолого-педагогічної команди супроводу.

Педагогічна супервізія – це діалогічний педагогічний процес, що базується на гуманних цінностях та порозумінні, рівноправних конструктивних стосунках між супервізором та тим, хто отримує супервізію. Ще однією формою навчання і професійної підтримки педагога є інтервізія. Інтервізію розглядають як форму роботи у групі рівних за досвідом і статусом спеціалістів, що здійснюється під керівництвом. Інтервізію можна визначити як взаємну консультацію та обмін досвідом між колегами. Використання педагогічної інтервізії позитивно впливає на роботу педагогічного колективу тому, що полегшує встановлення стосунків між колегами (базується на прийнятті), підкреслює важливість прояву емпатії (ґрунтується на визнанні ресурсів), представляє відкритий процес (тримається на основі системи самоактуалізації та самоорганізації), дозволяє здійснити оцінювання (базується на підставі будь-якого досвіду). Робота інтервізійної групи в школі може допомогти перетворити дискусію між вчителями на корисні інструменти для щоденної роботи.

Метою проведення супервізійних груп є удосконалення якості готовності до надання якісних освітніх послуг в аспекті інклюзії щодо ідей Нової української школи та нового Закону про освіту. Через використання принципів роботи супервізійної групи створити творчу атмосферу для обговорення таких проблемних тем: 1) труднощі у розумінні проблеми навчання і розвитку дитини з ООП; 2) перешкоди у здійсненні корекції і розвитку дитини з ООП. 3) труднощі у спілкуванні з такою дитиною та її батьками; 4) структурування форм навчання або додаткових освітніх послуг для дітей з ООП; 5) особисті проблеми фахівця у зв'язку з професійною ситуацією.

## **ПІДГОТОВКА ОРТОПЕДАГОГІВ ЯК ІННОВАЦІЯ У СФЕРІ НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.**

В цьому виступі ми підведено підсумки 10-річного терміну розвитку ортопедагогіки як наукового феномену спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної роботи з особами з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ПФОРА), а також досвіду підготовки фахівців цього напрямку кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова.

У свій час нами було визначено, що ортопедагогіка (від грец. Орθος - прямий) – наука про принципи, закономірності, зміст, методи і форми навчання та психолого-педагогічного реабілітування осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Серед останніх виділяються діти з органічними ураженнями нервової системи (дитячий церебральний параліч, наслідки поліомієліту, травми спинного мозку тощо), з вродженою патологією опорно-рухового апарату, з набутими захворюваннями та порушеннями опорно-рухового апарату. Ортопедагогіка очевидно розвивається на основі загальних принципів та знань із педагогіки, дефектології (спеціальної освіти), реабілітології, ортодизонтогенезу та ортопсихології, а також емпіричних даних, накопичених за понад сто років роботи з цими категоріями дітей та дорослих у системі спеціальної освіти та реабілітування.

Проаналізуємо вплив цих та інших чинників на формування та розвиток ортопедагогіки.

1. Ортодизонтогенез. Очевидно, що користуючись фундаментальним принципом Л. Виготського щодо детермінації вторинних порушень психічного розвитку первинними порушеннями – тобто їх ядром – не можна будувати методи психолого-педагогічної діагностики, стратегії та спеціальні методики навчання, корекції розвитку дітей з ПФОРА без урахування клінічної картини їх захворювання. Те саме стосується і дорослих. Тому ми й говоримо про ортодизонтогенез як дисципліну про клінічні особливості порушень розвитку цих осіб.

Найскладнішими захворюваннями, яке потрапляє у сферу діяльності ортопедагога, є дитячий церебральних параліч та функціональні порушення, пов'язані з діяльністю центральної нервової системи. Якщо мова йде про логіко-історичні причини виникнення ортопедагогіки, то саме тенденція до зростання показника поширеності церебральних паралічів у дітей, важка складна епідеміологічна ситуація із захворюванням ЦНС було одним із факторів оформлення ортопедагогіки разом з ортопсихологією в окрему науку.

Процес навчання та виховання дітей з ДЦП ускладнюється певними обставинами, пов'язаними з клінічними характеристиками цього захворювання. Адже, дитячий церебральний параліч – це фактично комплекс симптомів, які характерні тим, що до основного симптому ДЦП – руховим розладам, проблемам з локомоторними та постуральними можливостями дитини – здебільшого долучаються порушення психіки, інтелекту, ЗПР, мовлення, зору, слуху, кінестетичного сприймання та ін.

Полісиндромність та складна етіологія ДЦП спричиняє і багатоаспектність навчально-реабілітаційного процесу, мультивекторність корекційного медико-психолого-педагогічного впливу на фізичне, психічне та соціальне здоров'я дитини, її особистісний розвиток.

Виділення ортопедагогіки як окремої галузі спеціальної педагогіки було потрібно саме для розробки науково-методичних засад, поглиблених наукових досліджень та підготовки кадрів для навчання таких дітей.

Окрім того, пошук нових наукових даних за допомогою ортопедагогіки пов'язаний зі згаданою складною етіологією ДЦП та інших ПФОРА.

2. Ортопсихологія. Вочевидь неможливо розбудувувати ортопедагогіку та систему відповідних спеціальних методик без синхронного розвитку окремого відгалуження спеціальної психології – ортопсихології.

Ортопсихологія – розділ спеціальної психології, який вивчає психічний розвиток осіб із ПФОРА, шляхи та засоби його корекції.

3. Реабілітологія. Ми пов'язуємо системний розвиток ортопедагогіки також із такою міждисциплінарною наукою, як реабілітологія. Однак, іноді наші колеги неправильно трактують це поняття у дискурсі ортопедагогіки. Вони розуміють складовими ортопедагогіки фізичне реабілітування та адаптивне фізичне виховання. І навіть подають на захист дисертації з фізичної реабілітації у рамках спеціальності «Ортопедагогіка». Звичайно, це велика помилка, тому оскільки названі дисципліни є іншими, окремими науковими галузями, які мають свій власний предмет дослідження та методи. Ортопедагогіка містить елементи реабілітування, але тут йдеться про психолого-педагогічну реабілітацію, психолого-педагогічні методи відновлення соціального статусу особи з інвалідністю. Власне, це те, що раніше називалося «реабілітаційною педагогікою». Ортопедагогіка ж має залишатися в галузі спеціальної освіти.

Розвиваючи ортопедагогіку як трансдисциплінарну науку, ми проте визнаємо необхідність диференціації ортопедагогіки за предметом та методами дослідження від інших споріднених дисциплін.

4. Отже, маємо «ортопедагогічну» тріаду: пізнання медико-психолого-педагогічних феноменів розвитку дітей із ПФОРА складається з трьох наукових предметів ортодизонтогенез – ортопсихологія – ортопедагогіка. Така ж тріада має бути застосована у процесі укладання навчального плану підготовки ортопедагогів.



Тож коли у 2010 році ми започатковували «Ортопедагогіку», як нову окрему освітню програму в межах спеціальності «Корекційна педагогіка» (згодом «Спеціальна освіта»), саме так планувався відповідний курикулум: блок знань з клініки порушень опорно-рухового апарату, спеціального розділу психології, спеціальні педагогічні методики, а також різні курси з галузі реабілітології, навіть ерготерапії.

#### 5. Підготовка ортопедагогів.

Враховуючи зазначений поліморфізм клінічної картини цього захворювання та складність вторинних порушень розвитку таких дітей, мультидисциплінарність системи їх освіти та реабілітації, ми робимо висновок щодо необхідності підготовки нових спеціалістів широкого профілю ортопедагогічного та реабілітологічного напрямку. Фактично, ортопедагоги повинні пройти спеціальну підготовку у сфері корекційного розвитку дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій, тобто знати основи сурдопедагогіки (сурдопсихології), тифлопедагогіки (тифлопсихології), логопедії, корекційної психопедагіки, фізичної реабілітації тощо. Це дає підстави стверджувати, що ортопедагог з такою підготовку може бути вихователем, вчителем (або консультантом) навчальних закладів з інклюзивною формою навчання.

Для підготовки означених фахівців і була створена спеціалізована кафедра ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології у 2010 році. Оскільки на той час в Україні виникла гостра потреба у кваліфікованих фахівцях з ортопедагогіки, які могли б працювати вчителями спеціальних шкіл для дітей з ПФОРА, а також надавати компетентну корекційно-реабілітаційну допомогу дітям з порушеннями психофізичного розвитку різних нозологій як вчителі інклюзивного навчання, педагоги шкіл та педагоги-реабілітологи навчально-реабілітаційних установ.

Саме таких унікальних на той час фахівців почали готувати на новоствореній кафедрі ортопедагогіки та реабілітології Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова у 2010 році, яка згодом була перейменована у кафедру ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології.

Мультидисциплінарний характер методик навчання та реабілітування дітей, наприклад, хворих на ДЦП, які ми відносимо до ПФОРА, спрямував колектив кафедри до створення міждисциплінарного курикулуму підготовки майбутніх ортопедагогів.

На момент створення кафедра називалася «кафедрою ортопедагогіки та реабілітології» і стала шостою в структурі Інституту корекційної педагогіки та психології. Кафедра створювалася за активної підтримки директора цього Інституту академіка НАПН України, доктора педагогічних наук, професора В.М. Синьова та інших колег. Засновником кафедри був доктор педагогічних наук А.Г. Шевцов, який очолював кафедру з 2010 року по 2014 рік.

За період 2010-2020 рр. на кафедрі ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології за спеціальністю «016. Спеціальна освіта (ортопедагогіка)» понад 200 студентів отримали освітній рівень бакалавр, денної та заочної форм навчання, а також близько 100 студентів здобули освітній рівень спеціаліст, магістр, у тому числі другу вищу освіту (перекваліфікація)

6. Наукова школа ортопедагогіки. За 10 років існування спеціальності та галузі ортопедагогіка та ортопсихологія склалася відповідна наукова школа. Цю школу складають науковці з різних регіонів України, які захистили 10 дисертацій під керівництвом професорів кафедри Шевцова А.Г. та Глоби О.П.

У перспективі розвитку ортопедагогіки та ортопсихології вочевидь можна очікувати: 1) системні наукові дослідження у сфері синергетичного поєднання ортопедагогіки, ортопсихології та психолого-педагогічної реабілітології; 2) запровадження нових освітніх програм у сфері ортопедагогіки, ортопсихології та інтегральних психолого-педагогічних реабілітаційних технологій; 3) популяризацію знань із галузі ортопедагогіки та ортопсихології, залучення нових adeptів цієї науки та практики.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА СВІТІ

<b>Dieniezhnikov S.</b> Modern education and digital society .....	3
<b>Загоруйко Л., Красуля А.</b> Віртуальні інструменти інтернаціоналізації вищої освіти .....	
<b>Кравченко С.</b> Інноваційні освітні тренди: до постановки проблеми .....	8
<b>Кривцова О.</b> Навчальна аналітика як фактор забезпечення якості освіти в ЗВО .....	10
<b>Курбатов С.</b> Університетські рейтинги як інноваційна технологія оцінки якості вищої освіти .....	13
<b>Kucheruk S.</b> Innovation processes in high education in ukraine and in the world.....	17
<b>Литовченко І., Лавриш Ю., Лук'яненко В.</b> Сутнісна характеристика корпоративної освіти в контексті освіти дорослих США .....	20
<b>Локшина О.</b> Справедливість в освіті як стратегічний орієнтир Європейського Союзу .....	22
<b>Огієнко О.</b> Якість вищої освіти в США: підходи до визначення у ретроспективі та сучасному контексті.....	24
<b>Постригач Н.</b> Критерії забезпечення якості вищої освіти в Туреччині.....	27
<b>Уманська Т.</b> Студентське самоврядування: сутність і сучасне правове забезпечення.....	30
<b>Хван Л., Гулимов А., Сайдов А.</b> Межкультурная коммуникация – новое направление в подготовке филологов в вузах Узбекистана.....	34
<b>Христій Ю.</b> Розвиток міжнародного співробітництва у професійно-технічній освіті: досвід Німеччини .....	37
<b>Чу Їн.</b> Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти Китаю .....	39
<b>Shykhnenko K.</b> Some issues concerning the organizational structure for administration of research at the USA universities.....	41
<b>Шмалей С.</b> Напрями інноваційно-освітньої діяльності у вищих навчальних закладах .....	45

### РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЇ У ДОКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ: УКРАЇНСЬКИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

<b>Баліка Л.</b> Використання інформаційних технологій у підготовці здобувачів ступеня PhD з освітніх педагогічних наук.....	49
<b>Бойченко М.</b> Міжнародні спільні програми докторської підготовки: аналіз європейського досвіду .....	51
<b>Пазюра Н.</b> Виховання освітніх лідерів на програмах підготовки докторів філософії в США .....	53
<b>Петренко О.</b> Практика визнання результатів навчання, здобутих у неформальній освіті, з дисципліни «Технологічні аспекти роботи над дисертацією» у підготовці доктора філософії .....	55
<b>Пустовіт Г.</b> Інноваційний зміст навчальної дисципліни «Управління науковими проєктами» у підготовці майбутніх докторів філософії .....	58

<b>Сбруєва А. А.</b> Досвід реалізації проєкту ЕРАЗМУС+ Жан Моне Модуль «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів» .....	60
<b>Чернякова Ж. Ю.</b> Досвід викладання навчального курсу «Academic Writing» в контексті реалізації проєкту Жан Моне Модуль .....	64
<b>Чернякова Ж. Ю.</b> Стратегічні пріоритети розвитку докторської освіти: європейський досвід .....	67

### **РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ**

<b>Авраменко В.</b> Поняття «неформальна освіта» у зарубіжній науковій думці: досвід термінологічного аналізу .....	71
<b>Авшенюк Н.</b> Особливості інституційної акредитації провайдерів педагогічної освіти у Великій Британії.....	74
<b>Анненкова І., Кузнєцова Н., Ружицька О.</b> Основні напрями розбудови системи внутрішнього забезпечення якості у закладі вищої освіти....	77
<b>Аніщенко О.</b> Центри андрагогічної майстерності як осередки професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти.....	81
<b>Ахмедов Э.</b> Развитие инновационного потенциала военных педагогов.....	84
<b>Бондаренко І., Лянной Ю.</b> Застосування інноваційних технологій та засобів тренувального процесу у професійних жіночих клубах з хокею на траві	87
<b>Гулей О.</b> Професійна підготовка майбутніх фахівців декоративного мистецтва засобами витинання .....	89
<b>Джурило А.</b> Сучасний педагогічний інструментарій оцінювання якості освіти.....	91
<b>Ісакова Є.</b> Напрямки професійного розвитку вчителів Сінгапуру .....	93
<b>Карпусь О.</b> Організація фізичної активності школярів у Фінляндії.....	98
<b>Корж-Усенко Л.</b> Педагогічне краєзнавство в контексті глокалізації освіти .....	100
<b>Kulichenko A.</b> Innovation and entrepreneurship at U.S. medical colleges in the 21 <sup>st</sup> century .....	103
<b>Лазарєв М., Лазарєва О.</b> Основні тенденції розвитку евристичної освіти в українській педагогіці.....	106
<b>Никифоров А.</b> Інновації в закладах освіти галузі художнього текстилю західної України кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	108
<b>Максименко О.</b> Учитель у законодавстві повної загальної середньої освіти України: формат діяльності та самоврядування.....	110
<b>Петренко С.</b> Навчальна література з курсу «Управління ІТ-проєктами»: огляд вітчизняних і зарубіжних видань .....	113
<b>Рохас Галік М.</b> Організаційні основи навчання гри на скрипці в Еквадорі .....	115
<b>Сапарова Н.</b> Міжнародна стипендія «Болашак» як приклад державної уваги до питання підготовки фахівців .....	116
<b>Стежко Ю.</b> «Прямий метод» навчання іноземним мовам: межі ефективності.....	118
<b>Трофименко А.</b> Педагогічна фасилітація у підготовці вчителя: зарубіжний досвід .....	121
<b>Файзуллоєва И.</b> Способы развития коммуникативных компетенций учащихся при обучении таджикскому языку .....	123

<b>Шаповалова О.</b> Впровадження інноваційних технологій в освіті: виклик ХХІ сторіччя, проблеми та перспективи.....	129
<b>Ярашев С.</b> Развитие технологической компетентности у будущих офицеров в условиях трансформации образования .....	133
<b>Ярхо Т., Ємельянова Т., Легейда Д.</b> Ключові дидактичні принципи базової математичної підготовки як чинник успішної імплементації у ЗВО трансдисциплінарної технології .....	135

#### **РОЗДІЛ 4. СТРАТЕГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

<b>Батырова М.</b> Стратегия инновационного развития коммуникативной компетентности у студентов .....	139
<b>Бикова М., Проценко І.</b> Професійна толерантність як складова педагогічної культури майбутнього педагога .....	141
<b>Волошко Г.</b> Умови організації кооперативного навчання в підготовці майбутніх педагогів .....	144
<b>Генкал С.</b> Формування біологічної компетентності у контексті продуктивного навчання учнів профільних класів .....	147
<b>Гирия О.</b> Інтегрований підхід до компетентнісної підготовки учителів хімії та біології.....	149
<b>Гоголь Т.</b> Інноваційні підходи у формуванні логістичних компетенцій майбутніх фахівців сфери фізичної культури та спорту .....	153
<b>Hryvkova O.</b> Incorporating the gender perspective in higher education teaching (a german case study) .....	156
<b>Гузенко О., Харламенко В.</b> Сучасні підходи до організації підвищення кваліфікації.....	158
<b>Kozlova O., Halus O., Kozlov D.</b> Effective methods of training future professionals at higher educational institutions .....	161
<b>Коваленко Н.</b> Дослідження чинників розвитку професійної ідентичності майбутніх вчителів .....	163
<b>Кривонос О.</b> Практичне навчання студентів як провідна умова формування їх професійних компетентностей.....	167
<b>Малахова М.</b> Наукові підходи в організації ансамблевого навчання студентів-інструменталістів: системний, аксіологічний .....	169
<b>Марусинець М.</b> Проблема якості освіти в структурі підготовки фахівців Австрії .....	173
<b>Михайличенко І.</b> Досвід проєктної діяльності Л. Кірдіщевої в Лебединському педагогічному училищі імені А. С. Макаренка .....	175
<b>Муминова Г.</b> Формирование творческих способностей у будущих учителей на основе акмеологического подхода.....	178
<b>Нарбунтович Н.</b> Диссеминация в учреждении образования как условие преодоления консервативного опыта.....	180
<b>Осьмук Н., Швець О.</b> Методичні засади використання онлайн-дошки при вивченні навчального курсу .....	183
<b>Петренко Л.</b> Формування дослідницької компетентності в майбутніх учителів математики .....	186
<b>Петренко С.І.</b> Сучасні тенденції підготовки вчителів інформатики: досвід зарубіжних країн .....	188

<b>Северіна Т.</b> Online collaborative learning techniques.....	191
<b>Семеновська Л.</b> Іншомовна компетентність докторів філософії педагогічної галузі .....	193
<b>Степанець М.</b> Методологічні аспекти наукових досліджень магістрів освіти в університетах Канади .....	197
<b>Улич А.</b> Дидактичні функції комп'ютерного підручника як інноваційного засобу реалізації графічної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти.....	199
<b>Убайдов А., Умаров У.</b> Некоторые проблемы формирования профессиональных компетенций будущих учителей физики .....	202
<b>Чистякова І.</b> Механізми, процеси та ключові фактори трансформації європейської освіти вчителів.....	207
<b>Тохириён Ш., Камолиён Ё.</b> Особенности использования инновационных технологий в преподавании фразеологизмов творчества Бозора Собира .....	210
<b>Шпарик О.</b> Розвиток цифрової компетентності вчителя.....	214

## **РОЗДІЛ 5. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ІННОВАЦІЙ В УКРАЇНІ, ЄС ТА СВІТІ**

<b>Мармаза О.</b> Засоби інноваційного менеджменту.....	218
<b>Скоробагатська О.</b> До проблеми використання коучингових технологій у системі управління організацією.....	221

## **РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

<b>Кулик Н., Косар Т.</b> Психологічна стійкість юних-легкоатлетів .....	225
--	-----

## **РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

<b>Кириченко О.</b> Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки вчителя .....	227
<b>Котелянець Н., Котелянець Ю.</b> Формування творчої компетентності майбутніх вихователів в процесі професійної підготовки.....	231
<b>Мирсагатова Н.</b> Значение использования современных информационных технологий в дошкольных образовательных организациях ..	234
<b>Нестеренко С.</b> Проблема самоосвіти як компонент безперервної освіти педагога .....	236
<b>Химинець В., Островська М.</b> Інноваційно-гуманістична спрямованість підготовки майбутніх вчителів початкової школи в ЗВО.....	239
<b>Шквир О.</b> Концептуальні засади оновлення підготовки майбутніх учителів початкових класів закладу загальної середньої освіти .....	243

## РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

<b>Бєлова О.</b> Особливості мовленнєвої готовності до школи старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення .....	247
<b>Василєга П., Литовченко С., Одиниця І.</b> Біоетичне виховання на уроках біології .....	249
<b>Зюзько В.</b> Використання інноваційних методів виховання екологічної свідомості учнів молодших класів на уроках природознавства.....	252
<b>Лоза Т.</b> Використання йога-аєробіки у навчально-виховному процесі молодших школярів .....	256
<b>Мукменєва Р.</b> Формування національно-патріотичної свідомості учнівської молоді засобами кобзарського мистецтва .....	258
<b>Некрасов Н.</b> Типологія жанру концерту .....	261
<b>Перекрестова О.</b> Виховний потенціал закладів позашкільної освіти еколого-натуралістичного спрямування для розвитку обдарованих учнів .....	263
<b>Пирматова М.</b> Специфіка фольклорних образів в малій прозе В. Набокова (на матеріалі рассказів «Нежить», «Сказка», «Гроза»).....	265
<b>Сергєєва В.</b> Впровадження інклюзії у дошкільній ланці освіти .....	267
<b>Шупик Т.</b> Критеріально-рівнєве оцінювання готовності майбутнього вихователя до творчого розвитку дошкільників засобами казки .....	271

## РОЗДІЛ 9. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

<b>Абдуазимова З.</b> Інновації в професійній підготовці фахівців екологічного професійного освіти .....	273
<b>Павелків К.</b> Інноваційні технології іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища сучасного університету .....	277
<b>Шевченко Т.</b> Інноваційні технології підготовки та підвищення кваліфікації працівників надавачів соціальних послуг.....	281

## РОЗДІЛ 10. ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

<b>Бєседа В.</b> Роль родини у корекції психомоторних розладів у дітей .....	285
<b>Джаман Т.</b> Педагогічні умови як чинники впливу на неперервну підготовку вчителів до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....	287
<b>Никоненко Н.</b> Портфоліо вчителя спеціальної освіти як інноваційний метод професійної підготовки .....	289
<b>Прядко Л.</b> Роль педагогічної супервізії та педагогічної інтервізії у вирішенні актуальних питань інклюзивної освіти.....	292
<b>Шевцов А.</b> Підготовка ортопедагогів як інновація у сфері навчання фахівців зі спеціальної освіти та інклюзивного навчання .....	295

Наукове видання

Матеріали VII Міжнародної  
науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ:  
ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ВИМІРИ ЗМІН**  
(20–21 квітня 2021 року)

DOI 10.24139/978-966-698-307-0/2021/conference

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021 р.  
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **О. Ю. Кудріна**  
Комп'ютерна верстка **І. А. Чистякова**

Підписано до друку 26.04.2021.  
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет.  
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 17,48  
Тираж 200 пр. Вид. № 84.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка  
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка